



**El Modelo Pentagonal de Competencias
Emocionales en la Formación Docente: Una
Propuesta de Intervención para la Formación
del Profesorado de E.S.O.**

Diego Núñez García

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz

41121034_20_21_01: Trabajo de Fin de Grado

Inmaculada Martínez García

19 de junio de 2021

En aplicación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de igualdad de género en Andalucía, toda referencia a personas pertenecientes a un colectivo o cargo académico, cuyo género sea masculino, se entenderá que estará haciendo referencia al género masculino inclusivo, incluyendo pues la posibilidad de referirse tanto a mujeres como hombres.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT.....	7
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
1.1. <i>La formación del profesorado en el sistema educativo español</i>	9
1.2. <i>Las necesidades formativas en competencias emocionales en la formación docente</i>	12
1.3. <i>El concepto de competencia emocional y su implicación en la formación del profesorado de secundaria</i>	14
1.4. <i>El Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales y su aplicación práctica</i>	15
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	17
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	18
4.2. <i>Descripción del taller</i>	19
4.3. <i>Propuesta de actividades</i>	21
4.4. <i>Temporalización</i>	40
4.5. <i>Presupuesto</i>	40
4.6. <i>Evaluación</i>	41
5. DISCUSIÓN	41
6. REFERENCIAS.....	44
7. ANEXOS	52

RESUMEN

Siguiendo la investigación educativa de las dos últimas décadas se pueden destacar las competencias emocionales como el complemento idóneo para las competencias profesionales habituales desarrolladas por los docentes en su período de formación académica . Sin embargo y como se mostrará a lo largo del trabajo, se destaca especialmente la falta de educación en este tipo de competencias que presenta el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por este motivo, el objetivo del presente trabajo consiste en diseñar un proyecto de emprendimiento formativo para la mejora de las competencias emocionales del profesorado en la etapa de la E.S.O. tomando como base teórica el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra (2016). El planteamiento y desarrollo de esta intervención presentada en forma de taller formativo, tiene como fin concienciar sobre la importancia del aprendizaje de las competencias emocionales para su aplicación práctica en el contexto laboral, tanto dentro del aula como fuera de la misma. El taller está formado por 13 sesiones que combinan encuentros presenciales con trabajo a través de una plataforma y que se llevarán a cabo a lo largo de 8 meses y a través de las que se trabajarán tres bloques principales, cada uno conformado por dos de las cinco competencias emocionales postuladas por el citado modelo. Finalmente, la propuesta de intervención va acompañada de una evaluación de la misma que sirve para comprobar el grado en el que se alcanzan los objetivos propuestos.

Palabras claves: Competencias del docente, Competencias para la vida, Docente de secundaria, Modelo educacional, Taller educativo.

ABSTRACT

Following the educational research of the last two decades, emotional competences can be highlighted as the ideal complement to the usual professional competences developed by teachers during their academic training period. However, as will be shown throughout this paper, the lack of education in this type of competences among teachers of Compulsory Secondary Education (ESO) is particularly noteworthy. For this reason, the aim of this paper is to design a training project to improve the emotional competences of teachers at the E.S.O. stage, taking Bisquerra's Pentagonal Model of Emotional Competences (2016) as a theoretical basis. The approach and development of this intervention, presented in the form of a training workshop, aims to raise awareness of the importance of learning emotional competences for their practical application in the work context, both inside and outside the classroom. The workshop is made up of 13 sessions that combine face-to-face meetings with work through a platform and which will be carried out over 8 months and through which three main blocks will be worked on, each one made up two of the five emotional competences postulated by the aforementioned model. Finally, the intervention proposal is accompanied by an evaluation that serves to check the degree to which the proposed objectives are achieved.

Keywords: Education models, Educational workshops, Life skills, Secondary school teachers, Teacher qualifications.

El fin último de la educación consiste en el desarrollo integral del sujeto y en el que están implicados el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional (Viloria, 2005). Dado que el desarrollo cognitivo ya no se presupone suficiente para ejercer la profesión docente (Torrijos Fincias, Martín Izard et al., 2018), es entendible que, a lo largo del siglo XXI, se pueda observar la transición del rol tradicional del profesor, caracterizado por la transmisión de conocimientos, hacia un rol centrado en la orientación, mediante apoyo emocional, del aprendizaje del estudiante (Bisquerra, 2003).

De este modo, la inclusión de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado es concebida como una necesidad urgente en el panorama educativo actual (Cejudo et al., 2015; Porras Carmona et al., 2020). Existen diversos estudios que avalan que el desarrollo de este tipo de competencias presenta multitud de resultados favorables tanto en el ámbito personal, como en el social y en el laboral (Ávila Muñoz, 2019; Blanes Nadal et al., 2014; Pérez Escoda et al., 2018).

Acorde a este último ámbito, el principal beneficio que aporta el desarrollo de competencias emocionales por parte del profesorado no es otro que la adquisición de estrategias y herramientas imprescindibles para el ejercicio de su profesión, como pueden llegar a ser las habilidades comunicativas, la conciencia y la regulación emocional, empatía, gestión de estrés, prevención y resolución de conflictos, etc. (Sánchez Calleja et al., 2019).

Es por estas razones que la presente intervención consiste en una aproximación práctica del Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2016) en el ámbito educativo. Con este propósito, se ha diseñado un programa de educación emocional cuyo objetivo principal trata de fomentar las competencias emocionales del profesorado correspondiente a los cursos de ESO del I.E.S. Columela. El programa presenta una metodología semipresencial para facilitar la participación de todas las personas interesadas.

A continuación, encontraremos 2 bloques principales. Por un lado, se profundizará en la formación académica necesaria para acceder al puesto de trabajo de docente en un centro de E.S.O., se presentará una contextualización teórica de la situación del profesorado en la actualidad y la urgente necesidad de la integración de competencias emocionales en su día a día, se definirá el concepto de competencia emocional y se expondrá el modelo teórico utilizado como base para la realización de este trabajo. Por otro lado, encontraremos el desarrollo del programa, especificando aspectos como los objetivos a alcanzar, la población a la que va dirigida, la metodología empleada, las actividades que lo conforman, la temporalización, el presupuesto y la evaluación final del programa.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

1.1. La formación del profesorado en el sistema educativo español

Históricamente hablando, España ha presentado y sigue presentando un sistema de formación del profesorado de E.S.O. en el que predomina la formación cognitiva. Ejemplo de esto, es que cualquier persona interesada en acceder a un puesto docente en un centro de enseñanza secundaria primero tendrá que realizar un grado universitario centrado en un área de conocimiento para, posteriormente, realizar una corta formación específica en conocimientos psicopedagógicos (Imbernón, 2019). Esta formación se sintetiza en lo que actualmente se conoce como el Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2006).

Según Viñao (2013), desde los años 30 y 40 del siglo XIX en los que se configuró el nivel de educación secundaria en España, han existido y coexistido, hasta cierto punto, seis modelos de formación inicial del profesorado para este nivel de enseñanza. El MAES sería el sexto y último modelo de formación, que, tras su aprobación en diciembre 2007 e implantado

en el curso académico 2009-2010, sustituyó al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), modelo principal regente hasta ese momento.

El CAP realizó su aparición en el mundo académico al inicio de la década de los años 70 y su diseño tenía como fin servir de requisito para poder acceder a cualquiera de los diferentes cuerpos docentes de secundaria, bachillerato y, en cuyo caso, de los ciclos formativos de formación profesional. Este curso, con carácter de posgrado, presentaba una carga lectiva de entre 60 y 75 créditos, dependiendo del plan de estudios de cada centro, a impartir en un año académico y se estructuraba en dos ciclos principales (BOE, 1995). El primero de estos se trataba de un ciclo teórico enfocado a los fundamentos y principios psicológicos y sociológicos de la educación, mientras que el segundo se trataba de un ciclo práctico centrado en proporcionar de cierta experiencia a los cursantes en un centro de secundaria (Gutiérrez González, 2011).

Sin embargo, dada la degeneración que este modelo de formación ha presentado durante sus 40 años de vigencia, el CAP acabó simplemente por convertirse en un requisito burocrático, siendo reconocido como un intento de formación fallido (Puentes et al., 2015).

Es en este contexto cuando se hace oficial la ORDEN ECI/3858/2007, por la cual se establecen los requisitos para la verificación del MAES en las distintas universidades del país. Este máster presenta una duración de 60 créditos y, al menos, el 80% de estos han de ser presenciales. El plan de estudios que el MAES debe de presentar como mínimo se detalla en el Anexo A, figura donde se puede observar la ramificación del máster en tres módulos principales, subdivididos a su vez en siete asignaturas: 1) Genérico, distribuido en tres materias; 2) Específico, distribuido en otras tres asignaturas, y 3) Prácticum, módulo dónde también se ubica el Trabajo de fin de Máster (BOE, 2007). En este mismo anexo, también se detallan las competencias a adquirir en cada uno de los módulos mencionados, resaltando a su vez toda competencia relacionada con las emociones.

A pesar de la importante actualización que supuso el MAES con respecto al CAP (Senent Sánchez, 2011), lograr una formación inicial efectiva del profesorado exige renunciar a enfoques idealizados y centrarse en las principales fuentes de tensión, personales, sociales, políticas e ideológicas que se llegan a dar en el trabajo diario de un profesor (Esteve, 2009). Es por ello por lo que se destaca la necesidad de una nueva actualización o de la creación de un nuevo modelo de formación del profesorado con el fin de adaptarse a las distintas necesidades que presenta la profesión (López Ramos et al., 2020). Al fin y al cabo, “el desarrollo del profesorado no puede reducirse a los aspectos cognitivos, pues su trabajo está entreverado de vivencias, sentimientos y emociones” (Escudero Muñoz, 2009, pág. 18).

Este último término se encuentra muy presente en la investigación educativa de las últimas décadas, ya que existen diversas evidencias del papel fundamental que presentan las emociones en el desarrollo integral de las personas (Cabello et al., 2010; Forés Miravalles y Lligoiz Vázquez, 2009), constituyendo así un elemento clave a educar. En este sentido, es comprensible la postura existente en la investigación que asegura la necesidad de incluir la educación emocional en los programas iniciales de formación del profesorado (Fernández Domínguez, 2005; Torrijos Fincias, Torrecilla Sánchez et al, 2018).

Según Bisquerra (2003), la educación emocional puede ser entendida como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (pág. 27).

Siendo el objetivo último de este tipo de educación el desarrollo de las competencias emocionales, concepto cuya definición ha resultado ser controversial en la investigación psicológica (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

1.2. Las necesidades formativas en competencias emocionales en la formación docente.

La profesión docente ha visto incrementada su dificultad con el paso del tiempo, llegando a ser considerada incluso como una profesión de alto riesgo (Jiménez Figueroa et al., 2012). Esta afirmación cobra sentido al entender que los docentes han de estar preparados para afrontar una amplia diversidad de situaciones, entre ellas se pueden destacar: la desmotivación del alumnado, la escasez de apoyo por parte de su centro de trabajo, la ausencia de recursos, la adaptación a las nuevas tecnologías de enseñanza, la presión excesiva por parte de los familiares de los alumnos (Franco-López et al., 2020), el proceso de evaluación del alumnado en una educación cada vez más sumida en la incertidumbre (Vázquez-Cano, 2016), la adaptación a la variedad de tipos y estructuras familiares (Abril y Peinado, 2018), así como “las nuevas formas de violencia escolar, la inmigración o educación en contextos vulnerables” (Martín-Romera y García-Ramírez, 2018, pág. 8).

Es por ello por lo que los problemas de estrés laboral en el profesorado se están convirtiendo en un tema de cada vez mayor relevancia en la investigación educativa (Vidal Martínez et al., 2010). Partiendo de la concepción del estrés como el resultado de una alteración en el equilibrio entre las demandas a las que se encuentran expuestos los empleados y los recursos que presentan a su disposición para afrontarlas (Hakanen et al., 2006), es entendible que la docencia sea considerada como uno de los trabajos más estresantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009). Prueba de ello son los datos proporcionados del TALIS 2018 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2020), donde se puede observar que el 33% de los docentes españoles de secundaria han afirmado sufrir bastante estrés durante su trabajo, mientras que el 52% afirma sufrirlo, aunque solo en cierta medida. Según este informe, las fuentes que propician un mayor nivel de estrés en este sector de enseñanza son las siguientes: mantener la disciplina en clase (55%), tener demasiado que corregir (50%), presentar un exceso trabajo

administrativo (46%), mantenerse al día con los requisitos cambiantes de las distintas legislaciones (43%) y ser considerado como principal responsable de los logros de los estudiantes (40%). Por el contrario, situaciones tales como resultar intimidado o agredido verbalmente por los estudiantes o tener que cargar con un mayor número de responsabilidades por el absentismo del alumnado también se presentan como motivos de estrés, aunque, al contrario de lo que se podría esperar, en mucha menor medida.

Una de las respuestas más comunes al estrés laboral es el desarrollo del denominado síndrome de burnout, entendido como una experiencia compuesta por cogniciones, actitudes y emociones negativas tanto a las personas relacionadas con el entorno laboral como al puesto de trabajo en sí mismo (Rodríguez Ramírez et al., 2017). Los síntomas de este síndrome son abundantes y diversos, destacando tanto a nivel físico como psicológico. En cuanto al nivel físico se destacan alteraciones del sistema locomotor y alteraciones psicósomáticas tales como problemas cardiovasculares y gástricos, cefalea, mareos, etc. (Gallardo-López et al., 2019), mientras que a nivel psicológico se destaca por afectaciones emocionales, cambios en el estado del ánimo, agotamiento mental, falta de energía, menor rendimiento, desmotivación, entre otras (Góngora Hernández et al., 2016).

Desde esta perspectiva de la problemática actual en el ejercicio docente, otra cuestión cada vez más notoria en los centros de educación es la existencia de un creciente malestar entre el profesorado (Sánchez-Llull et al., 2015). El malestar docente resulta ser también un grave problema para el correcto ejercicio de la profesión ya que no se contempla posible educar desde el malestar, puesto que la verdadera educación necesita de un profesorado capaz de relacionarse positivamente con su alumnado, que consiga transmitir su entusiasmo tanto por su materia como por tener la oportunidad de enseñarla (Bisquerra, 2014).

De este modo, aunque una formación académica y profesional es un requisito necesario para ejercer la docencia, la integración de las competencias emocionales en la

formación inicial del profesorado es una necesidad urgente en la dinámica educativa actual (Signes Signes et al., 2014).

1.3. El concepto de competencia emocional y su implicación en la formación del profesorado de secundaria.

El constructo de competencia emocional ha sido utilizado de forma reiterada en la bibliografía de las últimas décadas, siendo este continuamente ligado al concepto de inteligencia emocional. Esta relación entre conceptos se origina en la década de los 90, cuando autores tan destacados como Goleman (1995) o Bar-On (1997), en el desarrollo de los denominados modelos mixtos de inteligencia emocional (Mayer et al., 2011), hacen uso del concepto de competencia emocional de forma indiscriminada sin llegar a presentar una delimitación clara entre los conceptos. En este sentido, los autores Salovey y Mayer (1997), nuevamente en la definición de un modelo propio de inteligencia emocional, sí que llegan a presentar una diferenciación entre los conceptos. Sin embargo, nunca alcanzaron a proporcionar una definición exacta de las competencias emocionales (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Según los propios Mayer y Salovey (1997), el primer autor en facilitar una definición exacta del constructo, separándolo definitivamente del de inteligencia emocional, fue Saarni (2000). Según este autor, las competencias emocionales se definen como la “capacidad para demostrar efectivamente la autoeficacia en las interacciones sociales y emocionales” (pág. 68).

Por su parte, Bisquerra (2003) presenta otra definición algo más explícita del constructo, definiendo las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (pág. 22).

Aunque la relación o la independencia de los conceptos sigue siendo una problemática por tratar en la investigación actual, existe un punto de acuerdo común consistente en la importancia que representa el desarrollo de las competencias emocionales en la población (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). De este modo y siguiendo con la línea del presente trabajo, existen diversos estudios que demuestran la importancia de la adquisición de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado (Llorent-Vaquero et al., 2018; Obiols Soler, 2005). Sin embargo, a pesar de los resultados positivos recogidos en estos estudios y la buena acogida por parte de los participantes en la idea de incorporar la educación emocional en su formación, lo que caracteriza y a la vez une a todos los programas de educación emocional es la existencia de un modelo teórico de referencia en el cual basarse para realizar el programa correspondiente (Álvarez González, 2001).

1.4. El Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales y su aplicación práctica.

En las siguientes páginas se procederá a desarrollar el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2016), base teórica por la que se regirá el desarrollo del programa de este taller. Este modelo, elaborado por Bisquerra y Pérez Escoda (2007), clasifica las competencias emocionales en cinco bloques principales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Gráficamente, el modelo, tal y como se puede observar en la Figura 1, se representa mediante la característica figura de un pentágono, siendo cada lado de esta figura representado por uno de los grandes bloques que componen el modelo. A continuación, se procederá a definir cada uno de los bloques principales del modelo. El Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales se encuentra en constante revisión (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) y la versión que se presenta a continuación es el resultado de la actualización de las versiones anteriores (Bisquerra, 2016).

Figura 1

Representación Gráfica del Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales



Nota: Adaptada de Modelo pentagonal de competencia emocional, de Bisquerra, 2016, *10 ideas clave*, pág. 51. Copyright 2016 por Bisquerra y la Editorial GRAÓ.

Conciencia emocional. La conciencia emocional puede ser entendida como la capacidad para tomar conciencia tanto de las emociones propias como de las ajenas a uno mismo, así como del clima emocional de un determinado contexto.

Regulación emocional. La regulación emocional, también denominada gestión emocional, se entiende como la capacidad para operar las emociones de forma apropiada.

Autonomía emocional. La autonomía emocional, entendida como un paso más en la regulación emocional, representa un amplio concepto que hace referencia a un conjunto de características vinculadas con la autogestión personal (autoestima, actitud positiva ante la vida, etc.). Esta competencia se representa como un difícil equilibrio entre dos extremos opuestos: la dependencia emocional y la desvinculación emocional.

Competencias sociales. Las competencias sociales se refieren a la capacidad para sustentar relaciones en buenos términos con otras personas.

Competencias para la vida y el bienestar. Las competencias para la vida y el bienestar se entienden como la capacidad para adoptar comportamientos acordes para el

afrontamiento satisfactorio de los desafíos diarios de la vida, ya sean estos personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo de ocio, etc. facilitándonos así experimentar satisfacción o bienestar.

Cada uno de estos cinco bloques presentan una serie de aspectos específicos, denominados como microcompetencias. Las microcompetencias que conforman cada bloque pueden ser observadas en el Anexo B.

Por su parte, el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2016) ya ha sido aplicado en otros estudios en el ámbito educativo. Entre ellos, se destacan el ambicioso trabajo de García Navarro (2017), quién realizó dos programas de intervención en 18 centros educativos de Cataluña para la formación en competencias emocionales de una muestra de profesores de distintas etapas educativas (desde infantil hasta bachillerato), y el trabajo de Torrijos Fincias et al. (2016), quienes elaboraron el programa Pro-Emociona, diseñado en base a una propuesta teórica conformada por la conjunción de autores y modelos entre los cuales se destaca el modelo antes mencionado, con el mismo fin de fomentar las competencias emocionales, aunque esta vez, en una muestra de profesores de la etapa educativa de secundaria.

A raíz de esta fundamentación teórica, se propone la realización de un taller para profesores de E.S.O., cuyo fin último es la mejora de sus competencias emocionales.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

A continuación se presenta el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo. Los objetivos relativos a la propuesta de intervención diseñada son incluidos en el apartado correspondiente.

- **Objetivo general**

Diseñar un proyecto de emprendimiento formativo para la mejora de las competencias emocionales del profesorado en la etapa de E.S.O. según el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales elaborado por Bisquerra (2016).

- **Objetivos específicos**

Mejorar las estrategias de afrontamiento de los docentes ante lo que viven en el aula y beneficiar su rendimiento laboral mediante el fomento de un clima de trabajo positivo.

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DIANA

Este taller se encuentra dirigido a 30 profesores/as de ESO, que en el año actual se encuentran ejerciendo en el I.E.S. Columela, institución conocida por ser el primer centro de educación secundaria edificado en la ciudad de Cádiz, razón por la cual la institución es muy querida por la población gaditana. Sin embargo, en los últimos años se encuentra viviendo una crisis en relación al alumnado que ingresa al centro desde los colegios de primaria, ya que estos provienen únicamente de un solo centro, el cual presenta una formación que no acredita para cursar el primer curso de E.S.O. Por ambas razones, últimamente se destaca una falta de alumnos en el centro y un bajo rendimiento por parte de estos. Las edades de los participantes oscilan entre los 28 y 63 años, predominando una mayor presencia de mujeres en el cuerpo docente (21 mujeres y 9 hombres).

Aunque cada año se puede observar la presencia de un cierto número de alumnos en prácticas en el centro, se ha decidido no incluirlos debido a que su estancia en el mismo es reducida, lo que daría lugar a una inconclusa participación en la intervención.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Objetivos generales y específicos

La propuesta de intervención se encuentra diseñada con el objetivo de mejorar las competencias emocionales de los profesionales que se dedican a la docencia en la E.S.O.

partiendo de la formación práctica en las 5 competencias emocionales del modelo pentagonal, a través de la puesta en marcha de un taller formativo.

- ***Objetivos específicos:***

1. Destacar la importancia de las emociones en el día a día del profesorado.
2. Favorecer el trabajo en equipo entre docentes.
3. Facilitar técnicas para la regulación del estrés laboral
4. Propiciar el mantenimiento de la motivación laboral.

4.2. Descripción del taller

La presente propuesta de intervención en forma de taller abarca un total de 13 sesiones, las cuales se realizarán a lo largo de ocho meses escolares (septiembre-abril). Esta temporalización viene dada a causa de dos razones principales: 1) reflejar la importancia vital de un trabajo constante para lograr desarrollar las distintas competencias emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) y 2) la dificultad existente de hacer coincidir a todos los participantes en un mismo tramo horario debido a las obligaciones docentes. A lo largo de estas sesiones se trabajarán tres bloques principales conformados explícitamente para el desarrollo de este taller, cada uno de estos bloques se encuentran conformados por dos de las cinco competencias emocionales que podemos encontrar en el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2016).

A lo largo del primer trimestre escolar (septiembre-noviembre) se abordará el denominado Bloque C+R, en el que se trabajarán actividades relacionadas con la conciencia emocional (C) y la regulación emocional (R). Tras dar fin a estos tres primeros meses de intervención, se empezará a trabajar, desde diciembre hasta febrero, en el bloque A+CVB, donde se realizarán las actividades correspondientes a la autonomía emocional (A) y a las competencias para la vida y el bienestar (CVB). Finalmente, los meses de marzo y abril comprenderán el bloque CS+CVB, el cual se enfoca nuevamente en actividades para trabajar

las competencias para la vida y el bienestar (CVB) junto a actividades enfocadas en las competencias sociales (CS).

La estructura del programa prioriza la presentación del bloque C+R por dos motivos de peso: 1) la conciencia emocional es comprendida como un paso inicial obligatorio para el futuro aprendizaje del resto de competencias (Bisquerra, 2016) y 2) la regulación emocional es concebida como la competencia emocional más importante y que más correlación presenta con las actitudes positivas relacionadas con la vida y el trabajo (Fernández Berrocal y Extremera, 2016; Joseph y Newman, 2010). Ambas razones definen que este bloque de competencias haya sido elegido para dar inicio al taller. En lo que se refiere al orden de los dos bloques restantes, como las cinco competencias que conforman el modelo presentan correlación con aspectos claves de la vida de una persona, tales como la satisfacción laboral, satisfacción social y satisfacción con uno mismo (Pérez Escoda y Alegre, 2016), se ha decidido abarcar en último lugar el bloque CS+CVB con el fin de terminar el taller alentando a los participantes a trabajar en equipo de cara al final del curso escolar.

Específicamente, en cada bloque se tratarán distintas microcompetencias consideradas útiles para facilitar el ejercicio docente de un profesor de ESO en las aulas y para originar una mayor sensación de bienestar en su ámbito laboral, por lo que se realizarán actividades dirigidas tanto a la labor docente dentro del aula como fuera de estas. En el anexo C se pueden observar todas las microcompetencias pertenecientes al Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2016) abarcadas en este taller.

En lo referente a la metodología empleada, ésta será de carácter semipresencial, siendo seis de estas sesiones de modalidad presencial, mientras que las siete sesiones restantes se realizarán online mediante la plataforma *Google Meet*. Sin embargo, se ha de destacar también el uso de la *plataforma Moodle* (Anexo D), medio online utilizado actualmente como recurso didáctico en el centro, donde se subirá toda la información

necesaria (tanto explicaciones como trabajo previo por parte de los participantes) para la posterior realización de actividades en las sesiones online. Cada vez que sea necesario el uso de esta última plataforma los participantes del taller serán notificados vía *email*.

Finalmente, destacar que la evaluación del taller constará tanto de una evaluación procesual o de proceso como de una evaluación final.

4.3.Propuesta de actividades

A continuación, se exponen las sesiones que conforman la intervención. Cada una de estas, exceptuando la primera sesión dado que se encuentra enfocada en la presentación del taller, se encuentran diseñadas en función de los objetivos específicos de cada uno de los tres bloques recién comentados en la descripción general del taller (Anexo E).

SESIÓN 1: Iniciación al taller

Objetivos:

Explicación del taller

Aclarar dudas o incidencias sobre las plataformas online (*Moodle y Google Meet*)

Modalidad: Presencial.

Recursos: Salón de actos, ficha de registro de los participantes (Anexo F), presentación *PowerPoint* de elaboración propia (Anexo G), proyector y pantalla.

Duración: 1h.

Contenido

Tener una primera toma de contacto con los participantes y proceder a explicarles el taller, el objetivo principal por el que se realiza, el modelo en el que se basa y el cronograma que se seguirá. Además, se asegurará que ninguno de los participantes tenga dudas sobre el funcionamiento de las plataformas utilizadas para llevar a cabo las sesiones online.

Procedimiento

Se reunirán a los asistentes en el salón de actos del instituto y se tendrá una primera toma de contacto con los mismos. Una vez realizada las presentaciones se les pedirá que cumplimenten la ficha de registro (Anexo F). Una vez cumplimentado el registro, se procederá a iniciar la explicación del taller mediante un *PowerPoint* de elaboración propia (Anexo G).

Finalmente, se dará un tiempo para discutir sobre posibles complicaciones en el funcionamiento de las plataformas online (*Google Meet* y *Moodle*). Una vez resueltas todas las dudas al respecto, se comentará que la primera actividad se iniciará en la sesión siguiente, para la cual los participantes tendrán que observar 2 vídeos que se encontrarán disponibles en la plataforma *Moodle* tres días antes de la siguiente sesión (1er vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=JVGuCM3kP-M> y 2º vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=6-7YvYNI8qw>).

BLOQUE 1: C+R

SESIÓN 2. La importancia de las emociones

Objetivos

Presentar el bloque C+R

- 1) Aprender la interacción existente entre emoción, cognición y comportamiento
- 2) Aprender a detectar la relación existente entre emoción, creencias y comportamiento

Modalidad: Online.

Recursos: Presentación *PowerPoint* de elaboración propia (Anexo G), dos vídeos, dispositivo electrónico con cámara incorporada (ordenador o tablet) y dos fichas a rellenar, una para cada actividad (Anexos H y I).

Duración: 3h (10 minutos para la presentación del primer bloque, 10 minutos para debatir cada vídeo y 1h y 15 minutos por actividad).

Contenido

Esta segunda sesión se encuentra enfocada en que los asistentes comprendan el importante papel que presentan las emociones en el día a día de las personas, para ello se procederá a debatir los dos vídeos subidos a la plataforma Moodle y se realizarán las dos primeras actividades del taller, cada una realizada tras el debate de sus respectivos vídeos.

Procedimiento

Una vez todos los participantes se conecten, se procederá a explicar brevemente la estructura del bloque 1: C+R mediante el mismo PowerPoint introductorio al taller (Anexo G). Posteriormente se iniciará el debate correspondiente al primer vídeo de los dos asignados como tarea para el día de hoy. El primero de ellos se encuentra elaborado con el fin de que las personas observen y comprendan la influencia que puede llegar a presentar las emociones en el comportamiento de las personas. Aunque la cuestión principal es dejar entrever que esta relación no es igual para todo el mundo, ya que la cognición de cada individuo presenta un papel mediador entre emoción y comportamiento Bisquerra (2009). Una vez debatido el vídeo se hará la presentación de la actividad “Cognición como mediador” (Anexo H), la cual consiste en que los mismos profesores presenten un cierto número de situaciones modelo, dadas en el contexto escolar, que sirvan de base para debatir y demostrar los distintos resultados que pueden llegar a originarse dependiendo de la presencia de una cognición mediadora disruptiva o adaptativa.

Posteriormente a la realización de la primera actividad, se repetirá la estructura anterior, es decir, se debatirá el segundo vídeo programado para su visualización y se presentará la siguiente actividad, denominada como “Creencias como punto de inflexión” (Anexo I). El segundo vídeo refleja como las creencias de una persona pueden perjudicar o favorecer la aparición de comportamientos disruptivos o adaptativos para la persona ante una situación dada. El objetivo de la actividad es que los asistentes observen y distingan entre creencias positivas y negativas típicas en situaciones académicas.

Ambas actividades presentarán una situación modelo que servirá de base para que los mismos participantes piensen y redacten en las fichas correspondientes otras cuatro situaciones. Tras recoger las hojas, se escogerán algunas de las situaciones planteadas con el fin de proceder a la explicación teórica antes mencionada.

SESIÓN 3. Positivos ante la frustración

Objetivos

- 7) Trabajar la tolerancia a la frustración
- 9) Facilitar diversas estrategias de afrontamiento ante situaciones laborales adversas
- 8) Aprender a autogenerar emociones positivas

Modalidad: Online.

Recursos: Dispositivo electrónico con cámara incorporada.

Duración: 1h y 30 minutos.

Contenido

Para esta tercera sesión se realizará una única actividad, enfocada a la forma de actuar de las personas ante las situaciones frustrantes y en la autogeneración de emociones positivas como mecanismo para evitar las consecuencias disruptivas de la frustración.

Procedimiento

Para comenzar, al día siguiente de terminar la segunda sesión, se les mandará un correo a los participantes en el que se les pedirá que para la tercera sesión suban a la plataforma *Moodle* un listado de todas las situaciones frustrantes que hayan vivido en estas 3 primeras semanas del curso académico, junto a una breve explicación de cómo han actuado ante tal sentimiento. Una vez realizado este paso previo, se procederá a realizar la actividad “Combate la frustración”. En un inicio, se debatirá sobre las distintas técnicas empleadas por los distintos asistentes ante sus respectivas situaciones (aunque estas serán totalmente anónimas). Posteriormente a este debate inicial, se procederá a dar una breve explicación de

la importancia de la autogeneración de emociones positivas con el fin de movilizar a la acción (Perandones González et al., 2014), evitando así centrarse en los consecuentes efectos negativos producidos por la frustración. De este modo, se propondrá una nueva situación o se escogerá una de las ya escritas por los asistentes como base para explicar una serie de pautas y consejos para generar emociones positivas ante una situación frustrante.

SESIÓN 4. Sin expresión ni empatía no hay alegría

Objetivos

- 3) Trabajar la empatía
- 6) Aprender a expresarse emocionalmente de forma adaptativa

Modalidad: Online.

Recursos: Dispositivo electrónico con cámara incorporada.

Duración: 2h y media (1h la primera actividad y 1h y 30 minutos la segunda actividad).

Contenido

En esta sesión se realizará una actividad con el fin de trabajar la empatía y se realizarán distintos role-playing para trabajar la manera de expresarse emocionalmente de forma apropiada.

Procedimiento

Para la primera parte de la sesión, los participantes del taller tendrán que haber subido a la plataforma *Moodle* un listado con una serie de problemas que estén teniendo últimamente con compañeros o alumnos. Una vez en la sesión online, se dará comienzo a la actividad “Solución de problemas”. En esta actividad, los problemas de los participantes serán expuestos de forma completamente anónima para que entre todos se propongan soluciones, haciendo que todos se pongan en el lugar de la persona anónima y fomentando así su empatía.

Para la segunda parte de la sesión, se realizarán varios role-playing (Anexo J) con distintos protagonistas con el fin de ver como los profesores enfrentan diversas situaciones en el aula. Entre las distintas situaciones se buscará distinguir qué es lo que está sintiendo el profesor participante (estado emocional interno) y que es lo que expresa al respecto (expresión emocional). (Bisquerra, 2009; Saarni, 2000) . El fin de esta actividad es hacer comprender a los asistentes que en ocasiones no es apropiado que el estado emocional interno se corresponda con la expresión emocional.

SESIÓN 5. Regulación emocional

Objetivos

- 5) Introducir en técnicas de regulación emocional
- 9) Facilitar diversas estrategias de afrontamiento ante situaciones laborales adversas
- 4) Fomentar la atención plena

Modalidad: Presencial.

Recursos: Sujeto experto en técnicas de regulación emocional, *PowerPoint* sobre técnicas de regulación emocional (Anexo K), sala amplia para reunir a los participantes, sillas, proyector y pantalla.

Duración: 2h.

Contenido

Los asistentes aprenderán sobre distintas técnicas de regulación emocional. En primer lugar, se especificarán las técnicas más usadas en la actualidad, y se impartirá una clase teórica de los fundamentos más importantes de cada una. Posteriormente se procederá a realizar una sesión práctica de una de las técnicas de regulación emocional recién explicadas, la cual será elegida por mayoría entre los participantes.

Procedimiento

En la última sesión del bloque C+R un experto en técnicas de regulación emocional asistirá a la sesión para explicar algunas de las técnicas más eficaces para lograr la regulación emocional, en esta ocasión se hará hincapié específicamente en las técnicas de relajación y respiración. Para ello, se reunirán a todos los asistentes en el salón de actos del instituto y el experto podrá asumir el control de la sesión para proceder a su explicación. En primer lugar, se dará una sesión teórica sobre las técnicas, utilizando como base de la explicación un *PowerPoint* (Anexo K) adaptado del trabajo de Rodríguez Mora (2020). En este se especificarían aspectos fundamentales como: el autor creador de la técnica, los objetivos de cada una y el procedimiento para llevarla a cabo. Posteriormente, se procedería a realizar una sesión práctica de una de las técnicas recién explicadas. El fin último de esta sesión práctica es que los docentes puedan comprobar por sí mismos la efectividad de las técnicas.

BLOQUE 2: A+CVB

SESIÓN 6. Iniciación al segundo bloque

Objetivos

Presentar el bloque A+CVB

17) Trabajar la toma de decisiones

13) Enseñar la importancia de tomar la responsabilidad de nuestros propios actos

Modalidad: Presencial.

Recursos: Salón de actos, sillas, presentación *PowerPoint* de elaboración propia (Anexo G), vídeo sobre la toma de decisiones

(https://www.youtube.com/watch?v=myvw_mWYndw), ficha de la actividad “Tú decisión, tu responsabilidad” (Anexo L) proyector y pantalla.

Duración: 2h (10 minutos para la explicación del bloque, 30 minutos para la visualización y debate del vídeo y 1h y 20 minutos para la actividad).

Contenido

Se realizará la presentación del Bloque A+CVB y se dará inicio a la única actividad del día, enfocada en el proceso de la toma de decisiones y en la responsabilidad de nuestros actos.

Procedimiento

En primer lugar, se reunirá a los asistentes en el salón de actos del instituto y tras una pequeña toma de contacto, se procederá a explicar el bloque A+CVB. segundo bloque que conforma esta intervención, mediante el mismo PowerPoint que dio introducción al taller (Anexo G).

Tras la presentación del bloque, se visualizará un vídeo, cuyo tema principal es la toma de decisiones, y se procederá a su debate una vez terminado este. Tras el debate, se procederá a iniciar la actividad “Tú decisión, tú responsabilidad” (Anexo L). Para esta actividad, se les hará entrega a los asistentes de una ficha con distintas situaciones dadas en el contexto escolar que servirán como base para indagar en el proceso de la toma de decisiones. En cada situación, los profesores tendrán que relatar la decisión que tomarían, así como la razón de esta elección. Después de escuchar la versión de un cierto número de profesores, se hará hincapié en la responsabilidad de los actos en base a la decisión tomada por los profesores en las distintas situaciones.

SESIÓN 7. Fluye a través de la resiliencia

Objetivos

- 15) Presentar y trabajar el concepto de resiliencia
- 18) Introducir el concepto fluir y su importancia práctica en la práctica docente

Modalidad: Online.

Recursos: Dispositivo electrónico con cámara incorporada, un vídeo sobre la resiliencia (<https://www.youtube.com/watch?v=Yj4xHh86R9E>), un vídeo sobre el concepto fluir (<https://www.youtube.com/watch?v=pAIT4wVptF0>), la ficha correspondiente a la

actividad “De lo malo a lo bueno” (Anexo M) y la ficha de la actividad “Con objetivos adaptativos todo es más sencillo” (Anexo N).

Duración: 1h y 45 minutos (15 minutos para debatir el primer vídeo, 45 minutos para la primera actividad, 30 minutos para visualizar y debatir sobre el segundo vídeo y 15 minutos para introducir la próxima actividad y conformar los grupos).

Contenido

Esta segunda sesión del bloque se encuentra enfocada en que los asistentes conozcan y comprendan los conceptos de resiliencia y fluir. En primer lugar, se debatirá sobre el vídeo sobre resiliencia subido a la plataforma *Moodle* y luego se realizará una actividad para ponerlo en práctica. Posteriormente, se visualizará en vivo un vídeo en el que se describirá que es lo que se entiende por el concepto fluir.

Finalmente, se introducirá una nueva actividad cuyo fin se dará en la siguiente sesión.

Procedimiento

Una vez todos los participantes se conecten, comenzará el debate sobre el vídeo asignado como tarea para el día de hoy. El fin de este vídeo es que los asistentes conozcan y comprendan el concepto de resiliencia. Una vez debatido el vídeo se hará la presentación de la actividad “De lo malo a lo bueno”, elaborada con la intención de enseñar la influencia de la resiliencia en la percepción que una persona puede tener sobre cierta situación. En esta actividad, los asistentes deberán de escribir dos situaciones adversas que le hayan ocurrido en su contexto laboral, y desarrollarlas, en primer lugar, desde el punto de vista de una persona poco resiliente y, en segundo lugar, desde el punto de vista de una persona resiliente. Posteriormente, los asistentes deberán de recordar la forma en que afrontó la situación y clasificarse en uno de los puntos de vista. Para ello, los asistentes deberán cumplimentar la ficha que se encuentra en el Anexo M.

Tras la realización de la primera actividad, se procederá a visualizar en vivo un segundo vídeo, centrado en esta ocasión en el concepto *fluir*. Este vídeo definirá el concepto y posteriormente, mediante el debate sobre el vídeo recién visualizado, se argumentará la importancia que tiene esta microcompetencia para lograr la satisfacción laboral.

Finalmente, se introducirá la actividad “Con objetivos adaptativos todo es más sencillo”. Entendiendo la fijación de objetivos adaptativos como la “capacidad para fijar objetivos positivos y realistas” (Bisquerra, 2009). Esta actividad, como se puede presuponer, presenta como fin último el reconocimiento de la importancia de la fijación de objetivos adaptativos en nuestras vidas. En esta ocasión, únicamente se realizará un sorteo dividiendo a los 30 asistentes en tres grupos de 10 personas. Una vez realizado, se les pedirá que entren a la plataforma *Moodle* y abran el archivo (recién subido para evitar filtraciones) correspondiente a su grupo del sorteo. En este archivo se podrá observar una tabla con los resultados del sorteo, para que los participantes puedan verificar que están en el grupo correcto, y justo debajo, cada grupo tendrán un objetivo único que tendrán que intentar cumplir para la siguiente sesión, es decir en dos semanas. La única regla de esta actividad es que los objetivos no pueden ser difundidos a los otros grupos. En el Anexo N se puede observar la unión de los tres archivos en uno.

SESIÓN 8. Objetivos adaptativos e implicación emocional

Objetivos

- 16) Enseñar la importancia de adoptar el hábito de fijarse objetivos adaptativos
- 11) Introducir el concepto de implicación emocional en el ámbito laboral

Modalidad: Online.

Recursos: Dispositivo electrónico con cámara incorporada y presentación *PowerPoint* (Anexo Ñ) basada en el artículo sobre implicación emocional de Lucía-Casademunt et al. (2012).

Duración: 1h (45 minutos la primera actividad y 15 minutos para la explicación teórica).

Contenido

Concluir la actividad “Con objetivos adaptativos todo es más sencillo” y proceder con una explicación teórica del concepto implicación emocional, ventajas y desventajas de este, junto a la divulgación de pautas para lograr implicarse emocionalmente en la práctica docente.

Procedimiento

En la primera parte de la sesión se vendrán a comprobar los resultados de los distintos grupos a la hora de cumplir sus correspondientes objetivos. La intención de esta actividad es que los asistentes experimenten las consecuencias (emocionales, cognitivas y comportamentales) de fijarse un objetivo muy fácil (Grupo A), uno adaptativo (Grupo B) y uno casi imposible (Grupo C). Posteriormente se debatirá la conclusión obtenida por algunos participantes de cada grupo sobre la importancia de fijarse objetivos adaptativos en el ámbito laboral.

La segunda parte de la sesión se enfocaría en una explicación teórica del concepto de implicación emocional. Esta explicación proporcionaría una definición del concepto, describiría los factores que la determinan y se destacarían las ventajas que presenta un nivel óptimo de implicación emocional. Finalmente, se procederá a debatir con los participantes acerca de pautas orientativas para lograr la implicación emocional en un puesto de trabajo. Para esta sesión teórica se utilizará un PowerPoint de elaboración propia (Anexo Ñ) con el fin de facilitar la comprensión de los contenidos.

SESIÓN 9. Incremento de la autoestima y fomento de una actitud positiva

Objetivos

14) Promover una actitud positiva ante la práctica docente

12) Promover una percepción positiva de uno mismo tanto en las relaciones personales como sociales

10) Promover una mayor autovaloración afectiva entre los participantes

Modalidad: Presencial.

Recursos: Salón de actos, sillas, botella de agua, fichas correspondiente a la actividad “Vaso medio...” (Anexo O), fichas correspondiente a la actividad “Árbol de los logros” (Anexo P), folios y bolígrafos.

Duración: 2h (45 minutos para la primera actividad, 1h para la segunda actividad y 15 minutos para la tercera actividad).

Contenido

Tras una toma de contacto, la sesión iniciará con actividad, denominada “Vaso medio...”. (Adaptada de Pérez Escoda y Sánchez Gallardo, 2009). Posteriormente, se realizará la actividad “El árbol de los logros” (Adaptada de <https://www.miautoestima.com/dinamicas-autoestima-arbol-logros/>) y se finalizará con una tercera actividad centrada en el aumento de la autoestima de los participantes a partir de la opinión externa.

Procedimiento

Reuniremos a todos los participantes en el salón de actos del instituto y tras una breve toma de contacto, la sesión iniciará con la actividad denominada “Vaso medio...”, esta actividad tiene como objetivo conseguir vislumbrar los aspectos positivos de las circunstancias incluso en la experimentación de una situación negativa. Para ello se tendrá como representación gráfica una botella de agua llena hasta la mitad. Con esta imagen representativa se les hará ver a los asistentes que solo existen dos formas de afrontar una mala situación: 1) enfocarse exclusivamente en los aspectos negativos y en las consecuentes

emociones negativas de la misma (vaso medio vacío), o 2) concentrarse en los aspectos negativos, reconocerlos y buscar lo positivo de la situación (vaso medio lleno).

Esta explicación puede ser ejemplificada con una situación en la que se describa como un profesor no consigue explicar el temario que tenía preparado para la clase a causa de un evento inesperado que propició un debate intenso y profundo sobre un aspecto moral e interesante para el desarrollo del alumnado. Tras la explicación, se les pedirá a los asistentes que rellenen la ficha que se puede observar en el Anexo O para posteriormente reflexionar sobre lo aprendido.

La segunda parte de la sesión se enfocará en la importancia de mantener una buena autoestima. Para ello, se realizará la actividad denominada “El árbol de los logros”, esta actividad tiene como fin realizar un análisis positivo de las características propias y reflexionar sobre los logros. Para comenzar, se hará entrega de dos folios y de un bolígrafo por participante y se les pedirá que redacten dos listas, una que contenga las cualidades positivas que presentan (a nivel físico, social, intelectual, etc.) y otra que contenga los logros que hayan realizado a lo largo de su vida, independientemente de que sean subjetivamente considerados como pequeños o grandes. En caso de necesitar ayuda para redactar las listas, los participantes siempre pueden acudir a sus compañeros y pedirle su opinión, teniendo en cuenta así otras perspectivas a parte de la de uno mismo. Tras terminar de redactar ambas listas, los participantes deberán de cumplimentar la ficha correspondiente a esta actividad (Anexo P). En primer lugar, los participantes tendrán que escribir las cualidades positivas que especificaron en la primera lista en las raíces del árbol (a medida que se considere mejor la cualidad, más grande ha de ser la raíz). Una vez realizado este paso, se abarcarán los frutos del árbol, en los cuales se escribirán los logros redactados en la segunda lista (al igual que en el caso de las raíces, a mayor consideración del logro, mayor tamaño ha de tener el fruto). Para terminar la actividad, se les dará un tiempo a los participantes con el fin de que puedan

contemplar y reflexionar sobre las cualidades y logros que le han llevado a estar donde se encuentra hoy.

Finalmente, para afianzar la subida de autoestima, se procederá a realizar una tercera actividad donde se formarán grupos de tres o cuatro personas con el cometido de que estas intercambien entre sí elogios y opiniones sobre aspectos positivos que las caracterizan.

BLOQUE 3: CS+CVB

SESIÓN 10. Da inicio el tercer bloque

Objetivos

Presentar el bloque CS+CVB

25) Introducir el concepto de liderazgo emocional

22) Introducir el concepto de asertividad

Modalidad: Presencial.

Recursos: Salón de actos, sillas, presentación *PowerPoint* de elaboración propia (Anexo G), vídeo explicativo sobre el concepto de liderazgo emocional (<https://www.youtube.com/watch?v=vcVVj651Us0>), fichas correspondientes a la actividad “Camino hacia la asertividad” (Anexo Q).

Duración: 1h (10 minutos de presentación del bloque, 20 minutos de introducción del concepto de liderazgo emocional y 30 minutos para la última actividad).

Contenido

Se realizará la presentación del Bloque CS+CVB y se procederá a introducir los conceptos de asertividad y liderazgo emocional.

Procedimiento

En primer lugar, se reunirá a los asistentes en el salón de actos del instituto y tras una pequeña toma de contacto, se procederá a explicar el bloque CS+CVB, tercer bloque que conforma esta intervención, haciendo uso de la misma presentación *PowerPoint* que dio

introducción al taller (Anexo G). Tras la presentación del bloque, se procederá a realizar la introducción teórica del liderazgo emocional mediante un vídeo explicativo. Tras la visualización de este, se hará un pequeño debate sobre la implicación de esta microcompetencia en la gestión del aula.

Posteriormente, se realizará la actividad “Camino hacia la asertividad” (Adaptada de Pérez Escoda y Sánchez Gallardo, 2009). Esta actividad inicia con una breve explicación del concepto de asertividad y continúa con una pequeña tarea en la que los participantes tendrán que cumplimentar una ficha (Anexo Q), en la cual ellos mismos podrán analizar su forma de actuar ante situaciones en donde se tenga que expresar la opinión propia y donde se encuentren implicadas otras personas.

SESIÓN 11. Prevención, generación y gestión

Objetivos

- 24) Fomentar la capacidad para gestionar situaciones emocionales
- 26) Generar un clima de trabajo positivo
- 23) Trabajar la prevención y gestión de conflictos en el aula

Modalidad: Online.

Recursos: Dispositivo electrónico con cámara incorporada, vídeo referente a la prevención y gestión de conflictos en el aula (https://www.youtube.com/watch?v=Rw5BKQL_Yss&t=160s), libro de acertijos o adivinanzas, dos ruletas de elaboración propia con los nombres de los participantes y una ruleta de elaboración propia con diferentes retos.

Duración: 2h y media (1h para visualizar el vídeo sobre resolución de conflictos y debatir sobre el mismo, 45 minutos de role-playing y 45 minutos de dinámica).

Contenido

Trabajar en la prevención y gestión de conflictos mediante la visualización de una openclass elaborada por la UNIR, introducir pautas para la gestión emocional mediante aprendizaje observacional y generar un clima positivo entre los participantes mediante una dinámica grupal.

Procedimiento

Se comenzará la sesión con la visualización de una openclass realizada por la UNIR sobre resolución de conflictos y posteriormente se debatirá sobre lo aprendido. Se proseguirá la sesión con un role-playing (Anexo R) en el que se ejemplifique cómo gestionar situaciones de carácter emocional, utilizando así como metodología el aprendizaje observacional para la adquisición de conocimientos. Para ello, el dinamizador ocupará el papel principal en el juego de roles y proporcionará pautas para gestionar situaciones emocionales, es decir, ser capaz de aplicar técnicas de regulación emocional de forma colectiva.

Para dar fin a esta sesión se realizará una dinámica para fomentar un clima de trabajo positivo entre los participantes. En esta dinámica se dividirán a los asistentes en dos grupos de 15 personas que tendrán que competir entre sí. La competición consiste en ser el primero en acertar acertijos o adivinanzas que el dinamizador expondrá en voz alta, dándose fin al juego una vez que uno de los equipos obtenga 7 puntos. Se obtendrá un punto cada vez que un miembro de uno de los dos equipos participantes conteste correctamente uno de los acertijos o adivinanzas expuestos por el dinamizador. Además, uno de los miembros del equipo perdedor, elegido al azar mediante una ruleta con sus nombres, tendrá que realizar un reto de los que se expondrán en otra ruleta. Un ejemplo del método de elección aleatoria se puede observar en el Anexo S.

SESIÓN 12. Huye del individualismo y abraza el compañerismo

Objetivos

27) Conocer la importancia de saber buscar ayuda externa ante diversas situaciones

20) Fomentar un comportamiento prosocial y de cooperación

21) Fomentar el trabajo en equipo entre los docentes

Modalidad: Online.

Recursos: Dispositivo electrónico con cámara incorporada y la ficha correspondiente a la actividad “Hoy por ti, mañana por mí” (Anexo T).

Duración: 1h y 45 minutos aproximadamente (1 h y 35 minutos aproximadamente para la primera actividad de la sesión y 10 minutos para introducir la segunda actividad).

Contenido

Se realizará una única actividad consistente en realizar diversos escape rooms. Además, se introducirá una segunda actividad cuyo fin se dará en la siguiente sesión.

Procedimiento

Con el fin de que el cuerpo docente del centro actúe como un equipo, se simulará una situación de reto que no podrá ser superada por un único participante, fomentando así el trabajo en conjunto entre los participantes. Para esta simulación se propone una actividad consistente en la realización de diversos escape rooms. Los participantes serán divididos en 6 grupos de 5 personas y, a cada grupo, se les planteará la realización de un escape room de los presentes de esta página web <https://www.escape roomlover.com/es/escape-room-online-gratis>. En esta actividad únicamente se exigirá que el escape room permita ser realizado entre dos y cinco jugadores y que dure 1h y 30 minutos aproximadamente. Como se ha comentado anteriormente, la idea de realizar esta dinámica es fomentar la cooperación y el trabajo en equipo entre los participantes. Sin embargo, tras terminar todos los grupos se procederá a realizar una analogía entre los escape rooms y el trabajo del profesor. Estos escape rooms presentan una oportunidad para observar que en ocasiones uno mismo no puede llevar a cabo todas las tareas, es por ello, que en una profesión tan difícil como la docente, el trabajo en equipo puede llegar a ser esencial para cumplir los objetivos que se planteen.

Finalmente, se planteará una actividad centrada en los tres objetivos principales que engloba esta sesión y que permanecerá activa hasta el día antes de la última sesión. La actividad consiste en que cada uno de los asistentes realice 3 favores en total, relacionados con el ámbito laboral, a cualquiera del resto de sus compañeros de profesión que haya asistido a la sesión, preferiblemente que cada favor que se realice sea a una persona diferente. Para verificar la realización de la actividad, los participantes deberán de cumplimentar la ficha “Hoy por ti, mañana por mí” (Anexo T). Además, con el fin de que los participantes no se olviden de realizar la actividad, al día siguiente de la realización de esta sesión, estos serán notificados vía email de que la actividad y toda información sobre esta se podrá encontrar en la plataforma *Moodle*.

SESIÓN 13. La expresividad como fundamento del trabajo en equipo

Objetivos

- 27) Conocer la importancia de saber buscar ayuda externa ante diversas situaciones
- 20) Fomentar un comportamiento prosocial y de cooperación
- 19) Trabajar la capacidad de compartir las emociones con otras personas
- 21) Fomentar el trabajo en equipo entre los docentes

Concluir la intervención

Modalidad: Presencial.

Recursos: Salón de actos, sillas y el cuestionario de satisfacción con la intervención.

Duración 1h y 40 minutos (30 minutos finalización de la actividad de la sesión anterior, 15 minutos para la segunda actividad, 30 minutos para la tercera actividad, 15 minutos de debate final sobre el taller y 10 minutos para cumplimentar el cuestionario).

Contenido

Esta última sesión dará inicio concluyendo la actividad que se presentó en la última sesión. Posteriormente se realizarán dos dinámicas enfocadas en el trabajo en equipo y en la

capacidad para compartir nuestras emociones con el resto. Finalmente, se dará fin al taller agradeciendo a todos los participantes su asistencia y facilitando un cuestionario de satisfacción elaborado *ad hoc*.

Procedimiento

Tras una pequeña toma de contacto con los participantes, se procederá a iniciar la sesión. Para comenzar, se debatirá sobre los resultados obtenidos en la actividad planteada en la sesión anterior, dando énfasis a la cooperación y a la búsqueda de ayuda cuando sea necesario.

Tras el debate inicial, se iniciará una pequeña dinámica en la que los asistentes deberán agruparse en parejas y, durante 5 minutos, expresar abiertamente su opinión al respecto la pareja le ha tocado, comentando nuevas ideas que se hayan hecho sobre su pareja tras compartir tiempo juntos en el taller, críticas constructivas, etc. Posteriormente se repetirá la estructura recién comentada hasta en tres ocasiones, aunque cambiando de parejas.

Tras terminar las tres rondas se dará pie a la siguiente y última dinámica de la intervención. Para comenzar, los asistentes tendrán que mover las sillas hacia un lado de la sala, dejando así un gran espacio en el centro. Realizada esta acción, se proseguirá indicando que todos los asistentes tienen que formar un gran círculo y, posteriormente, se le asignará a cada uno un número de la siguiente forma: uno, dos, uno, dos.... Tras esto, los participantes se agarrarán de las manos y estirarán el círculo hasta que quede tenso, una vez tensado el círculo, todos los participantes asignados con el número uno darán un paso hacia delante, mientras que los participantes asignados con el número dos, darán dos pasos hacia atrás. Esta acción se realizará de forma calmada ya que de lo contrario podría haber accidentes, una vez que los participantes estén nuevamente en completo equilibrio, se les pedirá que den pasos nuevamente, pero, esta vez de forma invertida, es decir, los participantes asignados con el número uno darán dos pasos hacia atrás y los asignados con el número dos darán un paso

hacia delante. Además, se pueden aplicar otras variables cambiando la asignación de los números. Una vez terminado el juego, se dará paso a la reflexión. El círculo que han creado, a pesar de la inestabilidad que ha presentado a veces, ha conseguido mantenerse firme, ese círculo es una gran parte del instituto, sin ese círculo, sin ese trabajo en conjunto de todos, el círculo se rompería y reinaría el caos. Trabajar en equipo es importante. Tras la reflexión, se dará por terminada la sesión.

Al finalizar la sesión, se les pedirá a los asistentes que cumplimenten el cuestionario de satisfacción de elaboración propia referente a esta intervención, posteriormente explicado en el apartado de evaluación del presente trabajo. Finalmente, se agradecerá la asistencia de los participantes y se dará por concluida la intervención.

4.4. Temporalización

La intervención se plantea con una duración de ocho meses, tal y como se puede observar en el Anexo U. Durante estos ocho meses se realizarían un total de 13 sesiones, de las cuales seis de ellas serían presenciales, mientras que las siete restantes se realizarían online, mediante la plataforma *Google Meet*. Las seis citas presenciales vienen a ser explicadas por abarcar tanto las sesiones de presentación como las de finalización de cada uno de los tres bloques principales que conforman el modelo.

Por otro lado, en este mismo anexo también se detallan los días en el que se subiría a la plataforma *Moodle* la información necesaria o el trabajo previo requerido por parte de los participantes para la posterior ejecución de una actividad en la sesión online más próxima.

4.5. Presupuesto

El presupuesto de la intervención se puede observar en el Anexo V.

4.6. Evaluación

Con el fin de evaluar la eficacia y la consecución de los objetivos del programa, sumado a la satisfacción de los usuarios con este, se llevará a cabo dos tipos de evaluación: una evaluación de proceso y una evaluación final.

Para lograr efectuar la evaluación procesual o de proceso, los participantes tendrán que cumplimentar una ficha de registro de observación por cada sesión que conforma este taller. Aunque el contenido de la ficha siempre será el mismo, se aplicarán cuatro modelos distintos dependiendo del momento en el que se encuentre el transcurso del taller (un modelo para la sesión de presentación y uno más por cada bloque que conforma este taller). Estas fichas se encontrarán disponibles en la plataforma *Moodle* justo después del final de cada sesión con el fin de que los participantes puedan rellenarla lo más rápidamente posible, logrando así evitar sesgos por olvido. Los distintos modelos de ficha se pueden observar en el Anexo W.

En cuanto a la evaluación final, los asistentes deberán de cumplimentar un cuestionario de satisfacción diseñado *ad hoc* elaboración propia cuyo fines son: evaluar la satisfacción de los participantes con la intervención realizada, detectar posibles errores y mejorar futuras intervenciones. El cuestionario será de obligada cumplimentación, aunque las respuestas serán totalmente anónimas. El cuestionario en cuestión puede observarse en el Anexo X.

5. DISCUSIÓN

Dada la complejidad que presenta la educación en la actualidad (Jiménez Figueroa et al., 2012), las competencias académicas y profesionales desarrolladas en los modelos de formación inicial del profesorado de ESO ya no son consideradas como elementos suficientes para ejercer eficientemente la labor docente (Signes Signes et al., 2014). De este modo, y dada la abundante cantidad de beneficios que presenta su desarrollo, se concibe a la

formación del profesorado en competencias emocionales como una necesidad urgente a ser cumplida (Cejudo et al., 2015; Porras Carmona et al., 2020). El desarrollo de esta clase de competencias presenta beneficios tanto a nivel personal, como a nivel social y laboral (Ávila Muñoz, 2019; Blanes Nadal et al., 2014). Sin embargo, en el contexto del presente trabajo, el principal beneficio que aporta el desarrollo de competencias emocionales por parte del profesorado es la adquisición de estrategias y herramientas imprescindibles para el ejercicio de su profesión (Sánchez Calleja et al., 2019). Por esta razón, se decidió diseñar un taller que permitiera a los docentes poder comprobar por sí mismos la importancia del factor emocional en la educación actual, así como poder desarrollar las competencias antes mencionadas.

Por su parte, para el diseño de este taller se tomó como base teórica la última actualización del Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2016). Siendo este elegido en base a los resultados favorables expuestos en otros estudios donde también ha sido utilizado como marco teórico de referencia (Pérez Escoda et al., 2018; Torrijos Fincias et al., 2016). En vistas de comparación con otros trabajos de la misma modalidad, se puede observar que tanto el taller que se expone en el presente trabajo como el programa Pro-Emociona (Torrijos Fincias et al., 2016), programa también elaborado con fines formativos hacia una muestra de docentes de secundaria, presentan 5 competencias claves a desarrollar. Sin embargo, a pesar de que se comparten las competencias de conciencia emocional, regulación emocional y competencias sociales (en el programa Pro-Emociona denominadas como habilidades sociales), el programa Pro-Emociona hace énfasis en el desarrollo de la empatía y la motivación como competencias claves, a diferencia de este taller que las comprende como microcompetencias.

En cuestión a las limitaciones de la intervención, el hecho de abarcar el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2016) en su totalidad denota al programa de un carácter general, impidiendo así profundizar en ningún bloque de

competencias en específico. Por otro lado, hubiera sido muy recomendable realizar una detección de necesidades previa a la realización del taller con el fin de ajustar las actividades del mismo a las necesidades e inquietudes del profesorado.

En lo referente a investigaciones futuras, sería positivo comprobar la eficacia del programa con docentes de otros centros educativos de ESO, ya sea en la provincia de Cádiz, Andalucía o por España en su totalidad.

Finalmente, y como propuesta de intervención, sería interesante promover la formación continua del profesorado planteando una combinación de modelos, utilizando el programa planteado en este taller como una introducción a las competencias emocionales, para posteriormente, ajustándose específicamente a las necesidades de los docentes de cada centro, implementar o diseñar algún otro programa que profundice de manera específica en alguno de los bloques principales de competencias.

6. REFERENCIAS

- Abril, A., y Peinado, M. (2018). Nuevos horizontes familiares: una reflexión en la formación inicial del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 159-176.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Praxis.
- Ávila Muñoz, A.M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). Educación y bienestar. *Revista Aula de Secundaria*, (9), 43.
<http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Educaci%C3%B3n-y-bienestar-9.pdf>
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave*. Graó.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanes Nadal, C., Gisbert Soler, V., y Díaz García, P. (2014). La importancia de las competencias emocionales en la gestión de unidades organizativas. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 3(1), 42-60.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.

- Cejudo, J., López-Delgado, M.L., Rubio, M.J., y Latorre, J.M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). La Formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J.M. (2009). La formación del profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fernández Domínguez, M.R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 195-251.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression and Well-Being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315.
<https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Forés Miravalles, A., y Ligoiz Vázquez, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. Editorial UOC.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Franco-López, J.A., López-Arellano, H., y Arango-Botero, D. (2020). La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 55-67. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61775>
- Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica Educare*, 23(2), 1-20.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.17>

- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Repositorio institucional: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/454728#page=1>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Góngora Hernández, F., Pérez Pallares, M.L., y Torres María, M.R. (2016). Síndrome de burnout y enfermería: diagnóstico y prevención. En F.R. Jiménez (Dir.) y F.J. López (Ed.), *Gestión pública de la salud* (págs. 121-126). Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Gutiérrez González, J.M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., y Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (marzo de 2020). *Informe TALIS 2018: Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje. Informe Español. Volumen II*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- Jiménez Figueroa, A.E., Jara Gutiérrez, M.J., y Miranda Celis, E.R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 125-134.

- Joseph, D.L., y Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
<https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm 106, págs. 17158 a 17207.
- Llorent-Vaquero, M., Mac Fadden, I., y Llorent-Bedmar, V. (2018). Teaching in Secondary School before the challenge of emotions: socio-emotional competence of the teacher to educate an active citizenship. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 126-140.
- López Ramos, V., Yuste Tosina, R., Urkidi Elorrieta, P., y Losada Iglesias, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38 (1), 183-208. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413471>
- Lucía-Casademunt, A.M., Morales-Gutiérrez, A.C., y Ariza-Montes, J.A. (2012). La implicación emocional en el puesto de trabajo: Un estudio empírico. *Intangible Capital*, 8(2), 364-405. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.321>
- Martín-Romera, A., y García-Ramírez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Cherkasskiy, L. (2011). *Emotional intelligence*. In R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of intelligence* (p. 528–549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027>
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?”. En P. Salovey y D.J. Sluyter (Coords). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (págs. 232-242). Basic Books.

Mi Autoestima. (s.f.). En *El árbol de los logros de miautoestima.com*.

<https://www.miautoestima.com/dinamicas-autoestima-arbol-logros/>

Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. OCDE Publicaciones.

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 2007, núm 312, págs. 53751 a 53753.

Perandones González, T.M., Herrera Torres, L., y Lledó Carreres, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.785>

Pérez Escoda, N., y Alegre, A. (2016). Does Emotional Intelligence Moderate the Relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction? *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(2), 131-140.

Pérez Escoda, N., y Sánchez Gallardo, R. (2009). Actividades de autoaplicación para la mejora de las competencias emocionales. En M. Álvarez González, y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría (versión electrónica)*. Praxis.

Pérez Escoda, N., Berlanga Silvente, V., y Alegre, A. (2018). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del Posgrado en Educación

Emocional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 97-113.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>

Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P., y Luque Salas, B. (2020).

Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 44(2), 76-90. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>

Puentes, R.V., Botía, A.B., y Verdejo, A.M. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el máster en educación secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132995>

Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de noviembre de 1995, núm 268, págs. 32569 a 32574.

Rodríguez Mora, A. (2020). Apuntes de la asignatura “Análisis y Modificación de Conducta”. Material inédito.

Rodríguez Ramírez, J.A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment an Application al Home, School, and in the Workplace* (págs. 68-91). Jossey-Bass.

Sánchez Calleja, L., Benítez Gavira, R., Quesada Serra, V., y García García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 185-203. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>

- Sánchez-Llull, D., March y Cerdà, M.X., y Ballester-Brage, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. (21), 245-257. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201521245257>
- Senent Sánchez, J.M. (2011). La formación inicial de profesorado de Educación Secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 39, 71-87.
- Signes Signes, M.T., Amado Luz, L., Acereda, A., y López, A. (2014). Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(2), 27-36.
- Torrijos Fincias, P., Hernández Ramos, J.P., y Rodríguez Conde, M.J. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, 21, 35-43.
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J.F., y Rodríguez Conde, M.J. (2018b). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 579-597.
- Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E.M., y Rodríguez Conde, M.J. (2018a). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de psicología*, 34(1), 68-76.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400

Vidal Martínez, F., Nicasio García, J., y Ivonne Pacheco, D. (2010). El burnout en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 251-256.

Viloria, C.A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124.

Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.

7. ANEXOS

Anexo A

Módulos Mínimos a Incluir en los Planes de Estudios para la Impartición del MAES (BOE, 2007, p. 53753)

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse	
Genérico	12		
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. • Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. • Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
Procesos y contextos educativos.		<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. • Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. • Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. • Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia
Sociedad, familia y educación.		<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

(cont) Anexo A

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse	
Específico	24		
Complementos para la formación disciplinar.	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. ● Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. ● Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> ● En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. ● En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional. 	
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes		<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. ● Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. ● Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. 	
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.		<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. ● Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. 	
		<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. ● Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ● Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo ● Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. ● Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación 	

(cont) Anexo A

Prácticum	16		
Prácticum en la especialización, incluyendo el trabajo fin de Máster		<ul style="list-style-type: none"> ● Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. ● Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. ● Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. ● Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. ● Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Anexo B

Competencias Emocionales y las Microcompetencias que las Conforman (Bisquerra, 2016)

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias para la vida y el bienestar
<ul style="list-style-type: none"> ● Toma de conciencia de las propias emociones ● Dar nombre a las emociones ● Empatía ● Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento ● Detectar creencias ● Concentración ● Conciencia ética y moral 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresión emocional apropiada ● Regulación de emociones y sentimientos ● Regulación emocional con conciencia ética y moral ● Regulación de la ira para la prevención de la violencia ● Tolerancia a la frustración ● Estrategias de afrontamiento ● Competencia para autogenerar emociones positivas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoestima ● Automotivación ● Autoeficacia emocional ● Responsabilidad ● Actitud positiva ● Pensamiento crítico ● Análisis crítico de las normas sociales ● Asumir valores éticos y morales ● Resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dominar las habilidades sociales básicas ● Respeto por los demás ● Comunicación receptiva ● Comunicación expresiva ● Compartir emociones ● Comportamiento prosocial y cooperación ● Trabajo en equipo ● Asertividad ● Prevención y gestión de conflictos ● Capacidad para gestionar situaciones emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fijar objetivos adaptativos ● Toma de decisiones ● Buscar ayuda y recursos ● Ejercer la ciudadanía activa, participativa, crítica responsable y comprometida ● Sentir bienestar emocional ● Fluir ● Sentir emociones estéticas

Anexo C

Microcompetencias Abarcadas por el Taller (Bisquerra, 2016)

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias para la vida y el bienestar
<ul style="list-style-type: none"> ● Empatía ● Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento ● Detectar creencias ● Concentración 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresión emocional apropiada ● Regulación de emociones y sentimientos ● Regulación de la ira para la prevención de la violencia ● Tolerancia a la frustración ● Estrategias de afrontamiento ● Competencia para autogenerar emociones positivas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoestima ● Automotivación ● Autoeficacia emocional ● Responsabilidad ● Actitud positiva ● Asumir valores éticos y morales ● Resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Compartir emociones ● Comportamiento prosocial y cooperación ● Trabajo en equipo ● Asertividad ● Prevención y gestión de conflictos ● Capacidad para gestionar situaciones emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fijar objetivos adaptativos ● Toma de decisiones ● Buscar ayuda y recursos ● Fluir

Anexo D

Plataforma Moodle del I.E.S. Columela

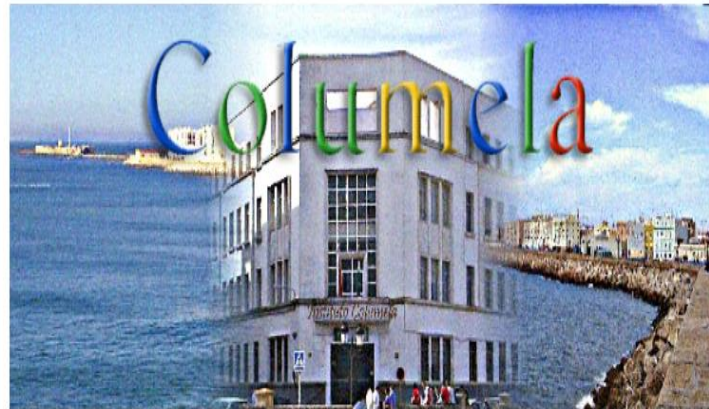
Enlace online: <https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11001762/moodle2/#maincontent>

[Saltar a contenido principal](#)

AULA VIRTUAL IES CUMELA

En este momento está usando el acceso para invitados ([Entrar](#))

Idioma



Anexo E

Bloques y Objetivos que Presenta la Propuesta de Intervención

Bloques	Objetivos
<p>Bloque C+R (Conciencia emocional + Regulación emocional)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aprender la interacción existente entre emoción, cognición y comportamiento. 2) Aprender a detectar la relación existente entre emoción, creencias y comportamiento. 3) Trabajar la empatía. 4) Fomentar la atención plena. 5) Introducir en técnicas de regulación emocional. 6) Aprender a expresarse emocionalmente de forma adaptativa. 7) Trabajar la tolerancia a la frustración. 8) Aprender a autogenerar emociones positivas. 9) Facilitar diversas estrategias de afrontamiento ante situaciones laborales adversas.
<p>Bloque A+CVB (Autonomía emocional + Competencias para la vida y el bienestar)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10) Promover una mayor autovaloración afectiva entre los participantes. 11) Introducir el concepto de implicación emocional en el ámbito laboral. 12) Promover una percepción positiva de uno mismo tanto en las relaciones personales como sociales. 13) Enseñar la importancia de tomar la responsabilidad de nuestros propios actos. 14) Promover una actitud positiva ante la práctica docente. 15) Presentar y trabajar el concepto de resiliencia. 16) Enseñar la importancia de adoptar el hábito de fijarse objetivos adaptativos. 17) Trabajar la toma de decisiones. 18) Introducir el concepto fluir y su importancia práctica en la práctica docente.

(cont) Anexo E

Bloque CS+CVB
(Competencias sociales + Competencias para la vida y el bienestar)

- | | |
|---|--|
| <p>19) Trabajar la capacidad de compartir nuestras emociones con otras personas.</p> <p>20) Fomentar un comportamiento prosocial y de cooperación.</p> <p>21) Fomentar el trabajo en equipo entre los docentes.</p> <p>22) Introducir el concepto de asertividad.</p> <p>23) Trabajar la prevención y gestión de conflictos en el aula.</p> <p>24) Fomentar la capacidad para gestionar situaciones emocionales.</p> <p>25) Introducir el concepto de liderazgo emocional.</p> <p>26) Generar un clima de trabajo positivo.</p> | <p>27) Conocer la importancia de saber buscar ayuda externa ante diversas situaciones.</p> |
|---|--|

Anexo F*Hoja de Registro*

La siguiente ficha tiene como objetivo registrar información relevante sobre la persona participante. Se ruega cumplimentar los apartados en el espacio definido para cada uno.

DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombre: _____

DNI/NIF/Pasaporte: _____ **Fecha de nacimiento:** _____

Nacionalidad: _____

Localidad de nac: _____ **Provincia:** _____ **País:** _____

Nº de teléfono: _____ **Nº de teléfono alternativo:** _____

Email de contacto: _____

DATOS PROFESIONALES

Modelo de formación inicial cursado : ☐ CAP ☐ MAES ☐ OTRO

En caso de señalar la opción **OTRO**, especificar su respuesta: _____

Nº de años ejerciendo como docente en la etapa educativa de E.S.O.: _____

Área de conocimiento dominante: _____

Departamento al que pertenece: _____

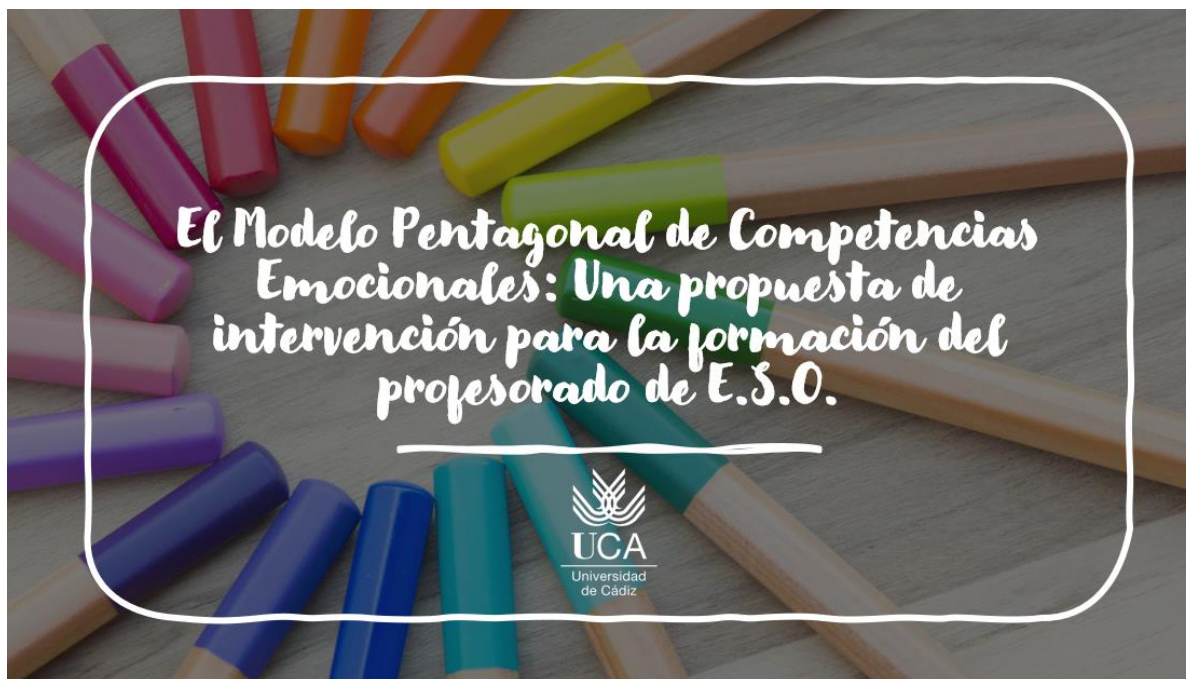
Asignatura/as que imparte: _____

Ejerce la labor de tutor en este curso académico ☐ SÍ ☐ NO

Anexo G

PowerPoint de Elaboración Propia Introductorio al Taller

- **Portada**



- **Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales**



(cont) Anexo G

Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales

Competencias Emocionales y las Microcompetencias que las Conforman (Bisquerra, 2016)

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias para la vida y el bienestar
<ul style="list-style-type: none"> Toma de conciencia de las propias emociones Dar nombre a las emociones Empatía Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento Detectar creencias Concentración Conciencia ética y moral 	<ul style="list-style-type: none"> Expresión emocional apropiada Regulación de emociones y sentimientos Regulación emocional con conciencia ética y moral Regulación de la ira para la prevención de la violencia Tolerancia a la frustración Estrategias de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas 	<ul style="list-style-type: none"> Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Pensamiento crítico Análisis crítico de las normas sociales Asumir valores éticos y morales Resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> Dominar las habilidades sociales básicas Respeto por los demás Comunicación receptiva Comunicación expresiva Compartir emociones Comportamiento prosocial y cooperación Trabajo en equipo Asertividad Prevención y gestión de conflictos Capacidad para gestionar situaciones emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ejercer la ciudadanía activa, participativa, crítica responsable y comprometida Sentir bienestar emocional Fluir Sentir emociones estéticas

Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales

Microcompetencias abarcadas en este taller

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias para la vida y el bienestar
<ul style="list-style-type: none"> Empatía Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento Detectar creencias Concentración 	<ul style="list-style-type: none"> Expresión emocional apropiada Regulación de emociones y sentimientos Regulación de la ira para la prevención de la violencia Tolerancia a la frustración Estrategias de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas 	<ul style="list-style-type: none"> Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Asumir valores éticos y morales Resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> Compartir emociones Comportamiento prosocial y cooperación Trabajo en equipo Asertividad Prevención y gestión de conflictos Capacidad para gestionar situaciones emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Fluir

- **Objetivos del taller**

Objetivos del taller

- A nivel general

Mejorar las competencias emocionales de los profesionales que se dedican a la docencia en la E.S.O. partiendo de la formación práctica en las 5 competencias emocionales del modelo pentagonal



Objetivos del taller

- A nivel específico

1. Destacar la importancia de las emociones en el día a día del profesorado
2. Estimular el trabajo en equipo entre docentes
3. Facilitar técnicas para la regulación del estrés laboral
4. Propiciar el mantenimiento de la motivación laboral.



• Bloques y objetivos que presenta la intervención

BLOQUES Y OBJETIVOS QUE PRESENTA LA INTERVENCIÓN	
BLOQUES	OBJETIVOS
<p>Bloque C+R (Conciencia emocional + Regulación emocional)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender la interacción existente entre emoción, cognición y comportamiento. • Aprender a detectar la relación existente entre emoción, creencias y comportamiento. • Trabajar la empatía. • Fomentar la atención plena de los participantes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir en técnicas de regulación emocional. • Aprender a expresarse emocionalmente de forma adaptativa. • Trabajar la tolerancia a la frustración. • Aprender a autogenerar emociones positivas. • Facilitar diversas estrategias de afrontamiento ante situaciones laborales adversas.

BLOQUES Y OBJETIVOS QUE PRESENTA LA INTERVENCIÓN	
BLOQUES	OBJETIVOS
<p>Bloque A+CVB (Autonomía emocional + Competencias para la vida y el bienestar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover una mayor autovaloración afectiva entre los participantes. • Introducir el concepto de implicación emocional en el ámbito laboral. • Promover una percepción positiva de uno mismo tanto en las relaciones personales como sociales. • Enseñar la importancia de tomar la responsabilidad de nuestros propios actos. • Promover una actitud positiva ante la práctica docente. • Presentar y trabajar el concepto de resiliencia.
	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar la importancia de adoptar el hábito de fijarse objetivos adaptativos. • Trabajar la toma de decisiones. • Introducir el concepto fluir y su importancia práctica en la práctica docente.

(cont) Anexo G

BLOQUES Y OBJETIVOS QUE PRESENTA LA INTERVENCIÓN

BLOQUES	OBJETIVOS
<p>Bloque CS+CVB (Competencias sociales + Competencias para la vida y el bienestar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Trabajar la capacidad de compartir nuestras emociones con otras personas. Fomentar un comportamiento prosocial y de cooperación. Fomentar el trabajo en equipo entre los docentes. Introducir el concepto de asertividad. Trabajar la prevención y gestión de conflictos en el aula. Fomentar la capacidad para gestionar situaciones emocionales. Introducir el concepto de liderazgo emocional. Generar un clima de trabajo positivo.
	<ul style="list-style-type: none"> Conocer la importancia de saber buscar ayuda externa ante diversas situaciones.

• Cronograma de la intervención

CRONOGRAMA DE LA INTERVENCIÓN

DÍAS DE LA SEMANA										
BLOQUE	SESIONES	L	M	X	J	V	S	D	SEMANAS	MESES
C.R.									Semana 1	SEPTIEMBRE
									Semana 2	
	1								Semana 3	
									Semana 4	
	2		S						Semana 1	OCTUBRE
									Semana 2	
	3			E					Semana 3	
									Semana 4	
	4								Semana 1	NOVIEMBRE
									Semana 2	
	5								Semana 3	
									Semana 4	

(cont) Anexo G

CRONOGRAMA DE LA INTERVENCIÓN

DÍAS DE LA SEMANA										
BLOQUE	SESIONES	L	M	X	J	V	S	D	SEMANAS	MESES
A+CVB ^b									Semana 1	DICIEMBRE
									Semana 2	
	6								Semana 3	
									Semana 4	
	7								Semana 1	ENERO
									Semana 2	
	8								Semana 3	
									Semana 4	
	9								Semana 1	FEBRERO
									Semana 2	
									Semana 3	
									Semana 4	

CRONOGRAMA DE LA INTERVENCIÓN

DÍAS DE LA SEMANA										
BLOQUE	SESIONES	L	M	X	J	V	S	D	SEMANAS	MESES
CS+CVB ^c	10								Semana 1	MARZO
									Semana 2	
	11								Semana 3	
									Semana 4	
	12								Semana 1	ABRIL
									Semana 2	
	13								Semana 3	
									Semana 4	

CRONOGRAMA DE LA INTERVENCIÓN

Leyenda

- Fecha de inicio de la intervención (Sesión con modalidad presencial).
- Sesiones con modalidad presencial.
- Sesiones con modalidad online (Vía Google Meet).
- S Modalidad online (Vía Moodle) – Subida del material correspondiente a la siguiente sesión.
- E Modalidad online (Vía Moodle) – Entrega de trabajo.
- E Notificación vía email al profesorado participante
- Evaluación procesual o en proceso.
- Evaluación final.
- Fecha final de la intervención (Sesión con modalidad presencial).

* Bloque C+R ➔ bloque resultante de la combinación de la **Conciencia emocional** y de la **Regulación emocional**.

† Bloque A+CVB ➔ bloque resultante de la combinación de la **Autonomía emocional** y de las **Competencias para la Vida y el Bienestar**.

• Bloque CS+CVB ➔ bloque resultante de la combinación de la **Competencia Social** y de las **Competencias para la Vida y el Bienestar**.

- **Herramientas de trabajo online**

HERRAMIENTAS DE TRABAJO ONLINE

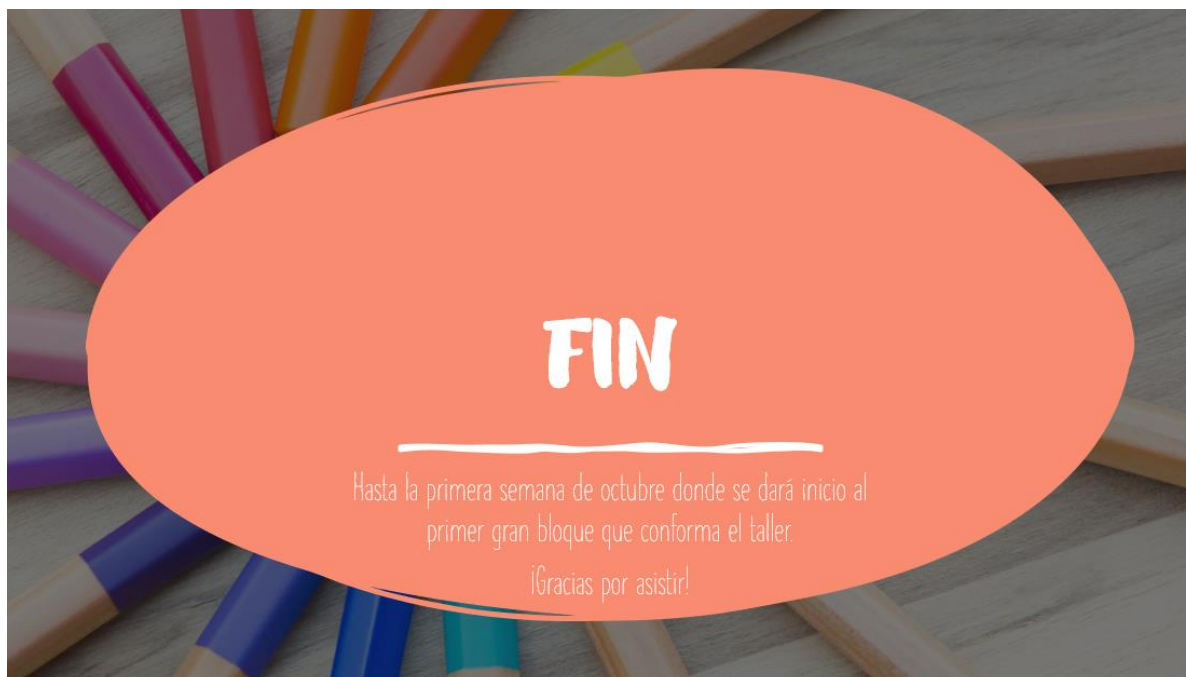
Google Meet

Moodle



Google Meet

- **Diapositiva final**



Anexo H

Ficha Correspondiente a la Actividad “Cognición como Mediador”

- **Situación 1**

Un profesor regaña a un alumno delante de todos sus compañeros por no haber traído la tarea de que se mandó el día anterior

Emoción	Cognición	Comportamiento
Vergüenza	El profesor tiene razón y no he cumplido con lo que se supone que es mi trabajo, para la próxima no volverá a pasar	El alumno acepta la situación y se propone trabajar para que no vuelva a pasar.

Emoción	Cognición	Comportamiento
Vergüenza	El profesor me está humillando delante de todos, esto no puede ser así.	Empezar a gritarle al profesor, pasar de él, etc.

¿Qué medidas se podrían tomar para evitar la segunda situación?

- **Situación 2**
- **Situación 3...**
- **Situación 4...**
- **Situación 5...**

Anexo I

Ficha Correspondiente a la Actividad “Creencias como Punto de Inflexión”.

- **Situación 1 (situación ejemplo)**

Afrontamiento de un alumno ante un examen próximo en el tiempo

Emoción	Creencia	Comportamiento
Culpa	No he estudiado lo suficiente hasta el momento, seguro que ya no apruebo aunque me esfuerce	No se pone a estudiar

Emoción	Creencia	Comportamiento
Culpa	No he estudiado lo suficiente hasta el momento, aunque seguro que si me esfuerzo a partir de ahora podré sacarlo adelante.	Se pone a estudiar de forma intensiva

¿Cuál de las siguientes creencias es disruptiva para el individuo y cómo se podría actuar para hacerle cambiar de parecer?

- **Situación 2...**
- **Situación 3...**
- **Situación 4...**
- **Situación 5...**

Anexo J

Situaciones que Conforman los Role-Playing de la Sesión 4

- **Situación 1**

Un alumno se encuentra interrumpiendo la clase constantemente con el fin de sacarle de sus casillas y así llevarse la aprobación de sus compañeros

Estado emocional interno	Expresión emocional
Frustración por no poder dar la clase si interrupciones	1. Asertiva con el fin de que no se salga con la suya 2. Irascible expulsándolo de clase

- **Situación 2**

Mientras te encuentras dando tu última clase del día, sufres un traspies que te hace caerte al suelo delante de todos los alumnos. Tras un silencio incómodo y comprobar que no ha sido nada grave, los alumnos, altamente influenciados por la etapa adolescente en la que se encuentran, empiezan a reírse.

Estado emocional interno	Expresión emocional
Vergüenza	1. Comenzar a reírte con ellos
Enfado	2. Levantar el tono de voz para hacer callar a tus alumnos

- **Situación 3**

De camino al trabajo, hay un pequeño atasco que te hace llegar tarde a clase. Cuando llegas, te encuentras a la clase sumida en el caos. Mientras que empiezas a calmarlos te das cuenta de que te has dejado en casa el material que has estado preparando para la clase de hoy.

(cont) Anexo J

Estado emocional interno	Expresión emocional
Enfado	1. Expresar tu enorme enfado debido a
Frustración	todo lo acumulado
	2. Procesar la situación, entenderla y
	comenzar la clase utilizando alguna otra
	alternativa.

- **Situación 4**

Por motivo de explicar un concepto bastante importante en el contenido de la asignatura, abarcaste toda la clase anterior. Para comprobar si los alumnos llegaron a comprender la explicación mandaste unos ejercicios para hacer en casa. Hoy, en el día que te proponías a corregirlo te das cuenta de que los alumnos que salen a la pizarra no tienen ni idea de lo que están haciendo.

Estado emocional interno	Expresión emocional
Enfado	1. Expresar tu enorme enfado debido a
Frustración	todo lo acumulado
	2. Procesar la situación, entenderla y
	volver a explicar el concepto desde otro
	punto de vista

Anexo K

PowerPoint sobre técnicas de regulación emocional¹



TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

LA RELAJACIÓN PROFUNDA DE JACOBSON (1929) Y EL ENTRENAMIENTO AUTÓGENO DE SCHULTZ (1932)



TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

- Perteneciente a las **técnicas del control de la activación**
- **Objetivo.** Aprender a controlar la activación fisiológica a través de la modificación directa



¹ PowerPoint elaborado a partir de la información extraída del trabajo Rodríguez Mora (2020).

TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

- Defienden la existencia de dos tipos de ansiedades

ANSIEDAD NORMAL

Finalidad. Disponer al organismo para abordar la nueva demanda del ambiente

Es concebida como un **mecanismo de defensa** del individuo.

ANSIEDAD PATOLÓGICA

Puede resultar desadaptativa en dos situaciones:

1. Activación excesiva ante estimulación poco o nada amenazante
2. Activación excesiva mantenida de forma prolongada

PRINCIPALES TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

- Esta técnica nace formalmente con:

La Relajación Progresiva (1929)



Edmund Jacobsen

El Entrenamiento Autógeno (1932)



Schultz

LA RELAJACIÓN PROGRESIVA

- Objetivo.** Niveles profundos de relajación
- Procedimiento.** Aprendizaje en discriminación perceptiva de **tensión/relajación**.
- Fundamento.**



- Indicada para cuando se presenten **altos niveles de tensión muscular**



- Condiciones previas**
 - Control ambiental (luz, ruido y temperatura)
 - Sillón reclinable y cómodo
 - Ropa cómoda y suelta. Despojarse de elementos incómodos (gafas, relojes, etc.)
 - Evitar interrupciones

PROCEDIMIENTO DE LA RELAJACIÓN PROGRESIVA

- Primera sesión.**
 - Explicación del procedimiento de la técnica (Psicoeducación)
 - Adaptado a nivel intelectual
 - Explicación de cada uno de los pasos
 - Atención del paciente en un grupo de músculos
 - Tensor los músculos cuando se indique (alrededor de 5 segundos)
 - Relajar rápidamente cuando se indique
 - Asegurarse que el paciente entiende la técnica

ENSEÑANZA

- PSICOEDUCACIÓN
- MODELADO (16 GRUPOS MUSCULARES)

PRÁCTICA EN SESIONES

- INSTRUCCIONES
- 1. INDICAR MÚSCULOS A TENSAR
- 2. INSTRUCCIÓN "AHORA"
- 3. APRETIAR...
- 4. OBSERVAR LA TENSIÓN
- 5. INSTRUCCIÓN "RELAX"
- 6. OBSERVAR LA RELAJACIÓN

PRÁCTICA ENTRE SESIONES

- PRACTICAS EN CASA
- DOS VEGES/DÍA
- 15-20 MINUTOS

(cont) Anexo K

PROCEDIMIENTO DE LA RELAJACIÓN PROGRESIVA

	Orden	Grupos musculares	Ejercicio de tensión
EXTREMIDADES SUPERIORES	1ª	Mano y antebrazo dominante ¹	Apretar el puño dominante.
	2ª	Brazo dominante	Apretar codo dominante contra brazo síllo.
	3ª	Mano y antebrazo no dominante	Apretar el puño no dominante.
	4ª	Brazo no dominante	Apretar el codo no dominante contra el brazo del síllo.
	5ª	Entono	Levante los oílos.
CABEZA Y CUELLO	6ª	Oílos y nariz	Apretar los párpados y arquear la nariz.
	7ª	Boca	Apretar los dientes, los labios y la lengua contra el paladar.
	8ª	Cuello	Empuje la bacilla contra el pecho y evite que lo toque (ótro y afílo).
TRONCO	9ª	Hombros, pecho y espalda ²	Echar los hombros hacia atrás intentandoque se toquen los omóplatos.
	10ª	Estómago	Encoger el estómago como preparándose para recibir un golpe en él.
EXTREMIDADES INFERIORES	11ª	Muslo dominante	Apretar el muslo dominante contra el síllo.
	12ª	Pierna dominante	Doblar dedos pie dominante hacia arriba.
	13ª	Pie dominante ³	Doblar los dedos del pie dominante hacia adentro y curvar el pie.
	14ª	Muslo no dominante	Apretar muslo no dominante contra síllo.
	15ª	Pierna no dominante	Doblar los dedos del pie no dominante hacia arriba.
	16ª	Pie no dominante	Doblar los dedos del pie no dominante hacia adentro para curvar el pie.

ENTRENAMIENTO AUTÓGENO

- **Objetivo.** Inducir estados de relajación a través de la sugestión de sensaciones como calor, peso, etc.
- Tres posturas de relajación por orden de preferencia:
 - Tumbado
 - Sentado
 - Postura del cochero
- **Procedimiento:**
 - Control ambiental (luz, ruido y temperatura), ropa cómoda y suelta
 - Concentrarse en la frase "Estoy completamente tranquilo"



ENTRENAMIENTO AUTÓGENO

Procedimiento de una 1ª sesión

- Cerrar los ojos, situarse en posición cómoda y permanecer tranquilo (2 minutos)
- Recordar la fórmula de auto-gestión previamente a prendida (6 veces)
- Tras las repeticiones de cada fórmula anterior, introducir la frase "estoy completamente tranquilo" (2 minutos)
- Añadir una nueva fórmula de autogestión (6 veces)
- Repetir la frase "estoy completamente tranquilo". Permanecer en la sensación de relajación (2 minutos)
- Salir de estado de relajación de las fases 4 a 1 (esperar 15 segundos antes de empezar)
 - ♦ 4. Apretar el puño varias veces (esperar 15 segundos)
 - ♦ 3. Flexionar y extender varias veces los brazos. (esperar 15 segundos)
 - ♦ 2. Hacer varias respiraciones profundas
 - ♦ 1. Abrir los ojos

ENTRENAMIENTO AUTÓGENO

CENTRAR LA ATENCIÓN EN EL GRUPO MUSCULAR

CICLO O GRADO INFERIOR

- EJERCICIO I. SENSACIÓN DE PESADECZ
"EL BRAZO ME PESA MUCHO"
- EJERCICIO II. SENSACIÓN DE CALOR
"EL BRAZO ESTÁ MUY CALIENTE"
- EJERCICIO III. REGULACIÓN CARDÍACA
"MI CORAZÓN LATE TRANQUILO"
- EJERCICIO IV. CONTROL DE LA RESPIRACIÓN
"RESPIRO TRANQUILAMENTE"
- EJERCICIO V. REGULACIÓN DE LOS ÓRGANOS ABDOMINALES
"MI ABDOMEN ESTÁ CALIENTE"
- EJERCICIO VI. REGULACIÓN DE LA REGIÓN CEFÁLICA.
"LA FRENTE ESTÁ AGRAÐABLEMENTE FRESCA"

CICLO O GRADO SUPERIOR

- BASE: MEDITACIÓN
- INTERVIENE EN FUNCIONES MENTALES
- NECESIDAD DE DOMINAR EL CICLO INFERIOR

- EJERCICIOS DE IMAGINACIÓN DE COLORES
COLORES, TEXTURAS, FORMAS
- EJERCICIOS DE IMAGINACIÓN DE MOVIMIENTOS
FIGURAS
- EJERCICIOS DE IMAGINACIÓN DE OBJETOS ESPECÍFICOS
DETALLES DEL OBJETO
- EJERCICIOS DE IMAGINACIÓN DE CONCEPTOS ABSTRACTOS
P.E.: "FELICIDAD"
- EJERCICIOS DE IMAGINACIÓN DE SENTIMIENTOS
SENTIMIENTOS PROPIOS POSITIVOS
- EJERCICIOS DE IMAGINACIÓN DE PERSONAS
PERSONAS DESCONOCIDAS QUE LE AGRADAN
- EJERCICIOS DE IMAGINACIÓN DE VIVENCIAS ÍNTIMAS
"CUÁL ES EL SENTIDO DE LA VIDA?"

TÉCNICAS DE RESPIRACIÓN

EL PROCEDIMIENTO ELABORADO POR LABRADOR (1992)



TÉCNICAS DE RESPIRACIÓN

- Objetivos principales.
 - Propiciar un ritmo respiratorio lento e incompatible con la hiperventilación y la activación fisiológica.
 - Activar el SN parasimpático.
- Resultan ser procedimientos fáciles de aprender indicados para momentos de estrés.
- Aplicaciones.
 - Trastornos relacionados con la activación simpática
 - Trastornos relacionados con alto componente de activación (TAG)
 - Problemas médicos tensionales (hipertensión, dolor, cefaleas, temblores, etc.)

TÉCNICAS DE RESPIRACIÓN

- Tres patrones de respiración:
 1. **Respiración clavicular.** Muy corta y superficial
 2. **Respiración torácica.** Se utiliza la capacidad superior de los pulmones
 - Relacionada con la activación de SN simpático
 3. **Respiración diafragmática.**
 - Más profunda
 - Permite la expansión pulmonar introduciendo mayor oxígeno
 - No implicación de los músculos del pecho y hombro
 - Se relaciona con el SN parasimpático



PROCEDIMIENTO DE LAS TÉCNICAS DE RESPIRACIÓN

- EJERCICIO 1
 - > Dirigir el aire a la parte inferior de los pulmones (vientre)
 - > Debe moverse la mano puesta en el vientre
- EJERCICIO 2
 - > Dirigir el aire a la parte inferior y media de los pulmones (estómago)
 - > Debe moverse la parte del estómago y vientre
- EJERCICIO 3
 - > Dirigir el aire a la parte inferior, media y pecho (realizar los 3 tiempos de inspiración)
- EJERCICIO 4
 - > Realizar la inspiración en los 3 tiempos o cerrado los labios para expulsar el aire (silbando)
- EJERCICIO 5
 - > Realizar la inspiración continua (sin los 3 tiempos) o cerrado los labios para expulsar el aire sin silbar

Labrador (1992)

(cont) Anexo K



Anexo L

Situaciones Modelo Enfocadas en la Toma de Decisiones

- **Situación 1**

Un alumno se presenta a revisión del examen de su asignatura ya que ha sacado un 4,5.

Esta nota le impediría pasar de curso ya que sería su tercera asignatura suspensa.

Él te dice de todo por tal de que le subas al 5. Sin embargo, tú sabes que ese alumno no presenta las capacidades suficientes como para pasar de curso. Dada la situación, ¿te apiadarías del alumno y le subirías la nota? o ¿te mantendrías firme en que no presenta las capacidades suficientes como para avanzar de curso?

- **Situación 2**

Una clase desmotivada se queja de tus recursos didácticos de enseñanza debido a que se encuentran desactualizados. De este modo, decides probar suerte actualizando tus recursos didácticos con las nuevas tecnologías. Sin embargo, dado a que no estás acostumbrado a estos nuevos recursos, no consigues sacar todo el potencial de tus clases. Dada la situación, ¿volverás a usar tus recursos habituales y volver a recibir las continuas quejas de tus alumnos o seguirás probando los nuevos recursos con el fin de habituarte a los mismos a pesar de no aprovechar al máximo algunas clases?

- **Situación 3**

En la sesión de evaluación del primer trimestre, dos profesores comienzan una discusión al hablar de un alumno en concreto, el cual presenta muy buenas notas en la asignatura de uno de los profesores mencionados, mientras que en la clase del otro profesor solo parece incordiar. Tú como tutor a cargo del curso donde se encuentra este alumno te ves envuelto en la discusión. Dada esta situación, ¿zanjarías la conversación cambiando de tema?, ¿cuestionarías el método de enseñanza del profesor en cuya asignatura tu alumno no presenta muy buenas notas? o ¿indagarías sobre esta aparente desgana en la asignatura de uno de los presentes profesores?

- **Situación 4**

En una de tus clases, un alumno con sospecha de NEAE ya no es capaz de seguirte el ritmo. De este modo, empieza a desatender a la clase y a distraer al resto de sus compañeros. Dada la situación, ¿qué decisión tomarías a corto plazo? ¿Y cuál a largo plazo?

- **Situación 5**

Mientras corriges los exámenes finales de tu asignatura, te das cuenta de que dos de los exámenes presentan las mismas respuestas. Haces llamar a los dos alumnos en cuestión, pero estos no paran de inculparse el uno al otro. Dada la situación ¿suspenderás a ambos alumnos? o ¿buscarías otro modo para averiguar la verdad de la situación?

- **Situación 6**

En un momento dado del curso escolar, sale una muy buena oportunidad de realizar una excursión con los alumnos. Sin embargo, ninguno de los profesores quiere presentarse como voluntario para ir como persona responsable dado que se encuentran en una época muy ocupada del curso. En esta situación ¿te prestarías voluntario? o ¿preferirías avanzar en tu trabajo pendiente?

Anexo M

Ficha “De lo malo a lo Bueno”

A continuación, escriba dos situaciones adversas que haya sufrido en su contexto laboral.

- Primera situación adversa

Punto de vista de una persona poco resiliente	Punto de vista de una persona resiliente
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo interpreto la situación? • ¿Cómo voy a actuar teniendo en cuenta mi interpretación de la situación? • ¿Cuál va a ser mi solución para solventar la situación? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo interpreto la situación? • ¿Cómo voy a actuar teniendo en cuenta mi interpretación de la situación? • ¿Cuál va a ser mi solución para solventar la situación?

Finalmente, una vez cumplimentada la hoja, ¿podría clasificarse en uno de los dos puntos de vista?

- Segunda situación adversa

Punto de vista de una persona poco resiliente	Punto de vista de una persona resiliente
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo interpreto la situación? • ¿Cómo voy a actuar teniendo en cuenta mi interpretación de la situación? • ¿Cuál va a ser mi solución para solventar la situación? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo interpreto la situación? • ¿Cómo voy a actuar teniendo en cuenta mi interpretación de la situación? • ¿Cuál va a ser mi solución para solventar la situación?

Anexo N

Ficha “Con Objetivos Adaptativos Todo es más Sencillo”

Tabla orientativa, ya que cada columna de la tabla se encontraría ubicada en el archivo de su grupo correspondiente.

Grupo A	Grupo B	Grupo C
Profesor 3	Profesor 2	Profesor 1
Profesor 6	Profesor 4	Profesor 5
Profesor 9	Profesor 8	Profesor 7
Profesor 12	Profesor 10	Profesor 11
Profesor 15	Profesor 14	Profesor 13
Profesor 18	Profesor 16	Profesor 17
Profesor 21	Profesor 20	Profesor 19
Profesor 24	Profesor 22	Profesor 23
Profesor 27	Profesor 26	Profesor 25
Profesor 30	Profesor 28	Profesor 27

Objetivos para cada grupo (carácter orientativo, en cada archivo únicamente saldrá el objetivo correspondiente a su grupo)

- **Grupo A**

Asistir a clase todos los días.

- **Grupo B**

Establecer por cuenta propia el temario a impartir en clase durante dos semanas y conseguir que lo explicado sea comprendido a la perfección por los alumnos.

- **Grupo C**

“Conseguir que todos tus alumnos te feliciten sinceramente y por voluntad propia por tu trabajo.

Anexo Ñ

PowerPoint de Elaboración Propia Sobre Implicación Emocional²

IMPLICACIÓN EMOCIONAL

Y su importancia en el siglo XXI



DEFINICIÓN

- Se concibe la implicación emocional como ***“una reacción afectiva - y en consecuencia actitudinal- en el proceso de adaptación permanente del individuo a una situación de trabajo concreta”*** (Lucía-Casademunt, Morales y Ariza, 2012)

Conexión existente entre:

**Emociones
individuales**



**Contexto
laboral**

FACTORES RELACIONADOS CON LA IMPLICACIÓN EMOCIONAL

Los factores relacionados con la implicación emocional resultan ser una combinación de variables:

<u>Demográficas</u>	<u>Laborales</u>	<u>Contexto organizativo</u>	<u>Actitudinales</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad del asalariado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antigüedad ▪ Salario ▪ Empresas o instituciones de tamaño pequeño o micro ▪ Trabajo de oficina 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuentan con el apoyo de compañeros y superiores ▪ Tareas no monótonas y complejas ▪ Flexibilidad en los métodos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existencia de expectativas de carrera profesional ▪ Satisfacción con las condiciones generales de su actividad

² PowerPoint elaborado a partir de la información extraída del trabajo de Lucía-Casademunt et al. (2012).

PERFIL DE UN TRABAJADOR IMPLICADO EMOCIONALMENTE

Una persona de **cierta edad** que lleva **trabajando varios años en su actual puesto en una empresa de dimensión reducida**, donde posiblemente se manifiesten unas **relaciones mucho más humanas entre compañeros y superiores**, colectivos ambos con los que se puede contar cuando se necesita de su apoyo. Estos asalariados ocupan **puestos de cuello blanco** oportunidades de promoción y carrera profesional dentro de la jerarquía de la empresa. Las tareas que desempeñan los empleados implicados son **variadas, flexibles y complejas, lo que provoca un sentimiento general de satisfacción con las condiciones de su actividad y con el salario que perciben por los servicios prestados**.



CONSECUENCIAS DE LA IMPLICACIÓN EMOCIONAL

Implicación emocional óptima

Vivenciar emociones positivas	
Autoimagen positiva	Alto nivel de autonomía personal
Buenas relaciones dentro y fuera de la organización	Competencia profesional
Concienciación de las tareas bien hechas	Confianza en el esfuerzo de uno mismo
Independencia	Satisfacción de necesidades

Implicación emocional desadaptativa

Vivenciar emociones negativas	
Dificultades de relaciones interpersonales	Erosión de la confianza en las propias fuerzas
Inseguridad	Miedo al fracaso
Problemas personales que afectan a la capacidad de trabajo	Situaciones de conflicto
Etc.	

FIN

Ahora bien, tras la presentación ¿de qué manera puede llegar a implicarse emocionalmente alguien con su puesto de trabajo?

Anexo O

Ficha “Vaso Medio...”³

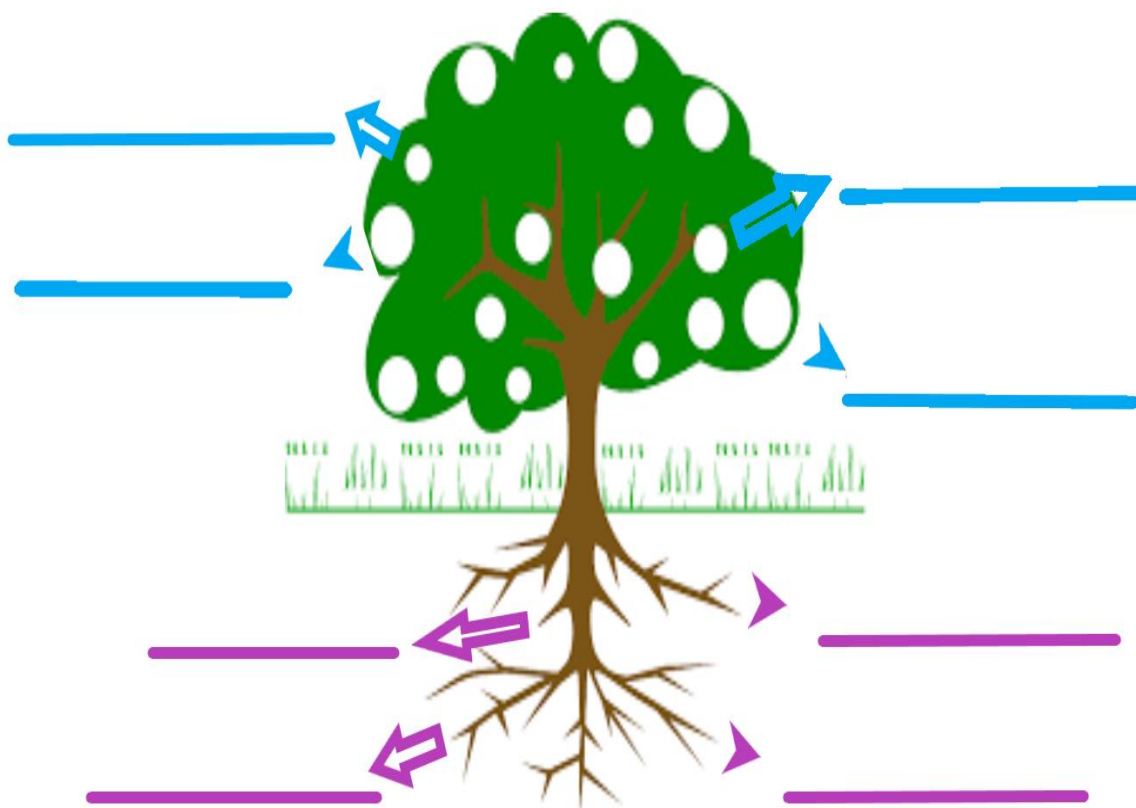
A continuación, escriba dos situaciones que hayan resultado conflictivas en su entorno laboral y responda a los siguientes ítems.

- Primera situación conflictiva.
 - Situación o conflicto:
 - Emociones negativas que me produce:
 - Qué puede tener de positivo la situación:
 - Soluciones posibles a la situación:
- Segunda situación conflictiva.
 - Situación o conflicto:
 - Emociones negativas que me produce:
 - Qué puede tener de positivo la situación:
 - Soluciones posibles a la situación:

³ Adaptada de Pérez Escoda y Sánchez Gallardo (2009).

Anexo P

Ejemplo de actividad “El árbol de Logros”⁴



⁴ Adaptada de la siguiente página web: <https://www.miautoestima.com/dinamicas-autoestima-arbol-logros/>

Anexo Q

Ficha “Camino Hacia la Asertividad”⁵

En la gráfica siguiente, señale en qué punto del camino hacia la asertividad se encuentra, teniendo en cuenta que cuanto más cerca se sitúe de cada uno de los términos, más se identifica con ese tipo de actitudes.

INHIBIDA ————— ASERTIVA ————— AUTORITARIA

Si en la gráfica muestra que tiende a ser una persona inhibida, necesitará reafirmar su autoestima para acercarse a la asertividad. Sin embargo, si muestra ser una persona con tendencia a ser autoritaria necesita ejercicios de regulación para llegar a comprender que la opinión de los otros es tan válida como la de uno mismo, sin ser esta mejor o peor que otra. La relajación, el ejercicio físico, la meditación o los pensamientos positivos pueden ayudarle.

A continuación se le propone una revisión de su comportamiento.

- Cite situaciones en las que suele mostrarse inhibido.

—

—

—

⁵ Adaptada de Pérez-Escoda y Sánchez (2009).

(cont) Anexo Q

A continuación, anote situaciones en las que se muestra violento.

—

—

—

- Si a partir de ahora desea ser asertivo en las situaciones que ha descrito anteriormente, anote los compromisos que adopta para ello:

—

—

—

—

—

—

Anexo R

Situación Role-Playing sobre Gestión de una Situación de Carácter Emocional

- **Papeles**

Dinamizador: tutor de la clase

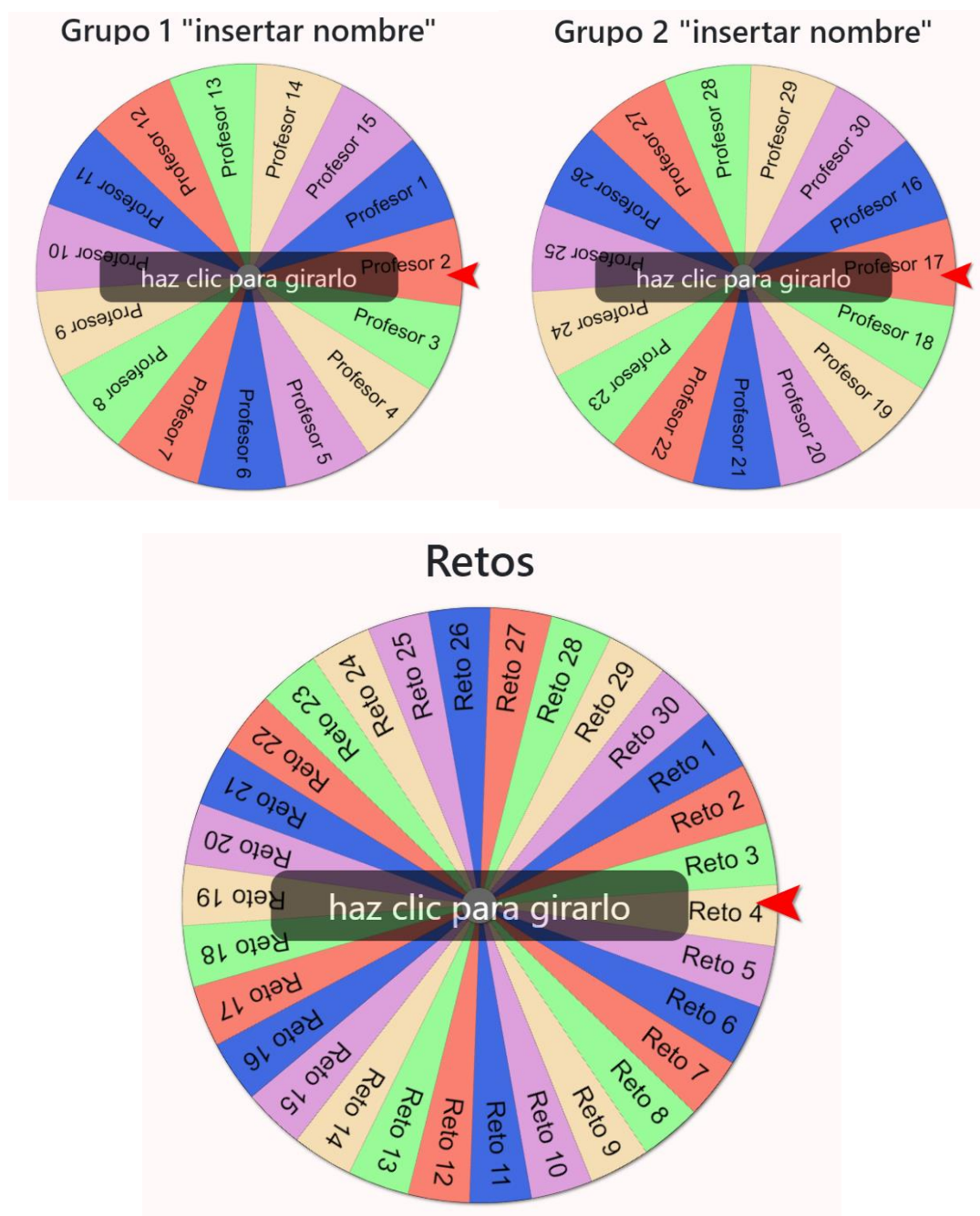
Profesores: Familiares de sus alumnos

- **Situación**

La situación vendrá a ser en una tutoría grupal con los familiares de los alumnos a los cuales tutorizas. La reunión viene dada por el bajo rendimiento académico demostrado por los alumnos, causa que los padres no se toman nada bien y empieza a ver cierta discordia en la sala. Es aquí cuando el dinamizador hace una demostración de como llegar a gestionar una situación de carácter emocional, proporcionando pautas y consejos.

Anexo S

Ruletas Ejemplo para la Dinámica Generadora de un Clima Positivo



Anexo T

Ficha “Hoy por Ti, Mañana por Mí”

Instrucciones. Rellene la siguiente ficha contestando a las preguntas que se presentan a continuación. No olvide subir este archivo a la plataforma *Moodle* una vez la haya cumplimentado en su totalidad.

Sugerencia. Le sugiero que cumplimente la ficha a medida que vaya avanzando la actividad, ya que contestarla en el último momento puede hacer que se pierda detalle de lo acontecido.

Favores realizados

<u>Favor nº 1</u>	<u>Favor nº 2</u>	<u>Favor nº 3</u>
<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿En qué consistía el favor que has realizado? ○ ¿Te han pedido realizar el favor o te has presentado voluntario tú? ○ ¿A quién le has hecho el favor? ○ ¿La persona a la que le has hecho el favor se ha sentido agradecida? ○ ¿Cómo te has sentido contigo mismo al realizar el favor? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿En qué consistía el favor que has realizado? ○ ¿Te han pedido realizar el favor o te has presentado voluntario tú? ○ ¿A quién le has hecho el favor? ○ ¿La persona a la que le has hecho el favor se ha sentido agradecida? ○ ¿Cómo te has sentido contigo mismo al realizar el favor? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿En qué consistía el favor que has realizado? ○ ¿Te han pedido realizar el favor o te has presentado voluntario tú? ○ ¿A quién le has hecho el favor? ○ ¿La persona a la que le has hecho el favor se ha sentido agradecida? ○ ¿Cómo te has sentido contigo mismo al realizar el favor?

(cont) Anexo T

Favores recibidos

- ¿Cuántos favores has recibido? ____
- ¿Has pedido por activa la buena voluntad de tus compañeros, o han ofrecido su ayuda voluntariamente? _____
- De los favores recibidos, ¿cuántos crees que podrías haber realizado por cuenta propia? _____
- En caso de no presentar como excusa esta actividad, ¿habrías pedido ayuda a alguno de tus compañeros o actuarías por tu cuenta?

- En caso de presentar algún problema laboral a futuro que no seas capaz de afrontar por tu cuenta, ¿piensas que ahora puedes confiar más en tus compañeros de trabajo para auxiliarte? _____

Anexo U

Cronograma de la Intervención

DÍAS DE LA SEMANA										
BLOQUE	SESIONES	L	M	X	J	V	S	D	SEMANAS	MESES
C+R ^a									Semana 1	SEPTIEMBRE
									Semana 2	
	1								Semana 3	
									Semana 4	
	2								Semana 1	OCTUBRE
									Semana 2	
	3								Semana 3	
									Semana 4	
	4								Semana 1	NOVIEMBRE
									Semana 2	
	5								Semana 3	
									Semana 4	

(cont) Anexo U

DÍAS DE LA SEMANA

BLOQUE	SESIONES	L	M	X	J	V	S	D	SEMANAS	MESES
A+CVB ^b									Semana 1	DICIEMBRE
									Semana 2	
	6								Semana 3	
									Semana 4	
									Semana 1	ENERO
	7								Semana 2	
									Semana 3	
	8								Semana 4	
									Semana 1	FEBRERO
	9								Semana 2	
									Semana 3	
									Semana 4	










(cont) Anexo U

DÍAS DE LA SEMANA

BLOQUE	SESIONES	L	M	X	J	V	S	D	SEMANAS	MESES
CS+CVB^c	10								Semana 1	MARZO
									Semana 2	
	11								Semana 3	
									Semana 4	
	12								Semana 1	ABRIL
									Semana 2	
	13	E							Semana 3	
									Semana 4	

(cont) Anexo U

Leyenda

-  Fecha de inicio de la intervención (Sesión con modalidad presencial).
-  Sesiones con modalidad presencial.
-  Sesiones con modalidad online (*Vía Google Meet*).
-  Modalidad online (*Vía Moodle*) – Subida del material correspondiente a la siguiente sesión.
-  Modalidad online (*Vía Moodle*) – Entrega de trabajo.
-  Notificación vía email al profesorado participante
-  Evaluación procesual o en proceso.
-  Evaluación final.
-  Fecha final de la intervención (Sesión con modalidad presencial).

^a **Bloque C+R** ➔ bloque resultante de la combinación de la **Conciencia emocional** y de la **Regulación emocional**.

^b **Bloque A+CVB** ➔ bloque resultante de la combinación de la **Autonomía emocional** y de las **Competencias para la Vida y el Bienestar**.

^c **Bloque CS+CVB** ➔ bloque resultante de la combinación de la **Competencia Social** y de las **Competencias para la Vida y el Bienestar**.

Anexo V*Presupuesto*

Partida	p/u	Unidades	Total
Recursos humanos			
Psicóloga/o experta en técnicas de regulación emocional	60 €/h	3 h.	180€
Psicólogo dinamizador del taller experto en emociones	40 €/h	27 h	1080€
Subtotal			1160€
Recursos materiales			
Material fungible			20,49€
Subtotal			20,49€
Material inventariable			
Pizarra digital	Gratis	1	0€
Proyector	Gratis	1	0€
Libro de acertijos	14,20 €/unidad	1	14,20€
Subtotal			14,20€
Viajes y dietas			
Agua para participantes y dinamizador	8,1 €/sesión	6 sesiones	48,62€
Transporte para el psicólogo experto en técnicas de regulación emocional			30€
Subtotal			78,62€
Imprevistos/Otros			
Regalos para participantes (Cuadro + recuerdo)	5€	30	150€
Subtotal			150€
Total			1441,31€

Anexo W

Ficha de Registro de Observación

- **Modelo 1** (perteneciente a la primera sesión)

La presente ficha se ha elaborado con la intención de llevar a cabo una evaluación procesual o de proceso del taller. Sus respuestas serán totalmente anónimas, por lo que se implora por su sinceridad a la hora de contestar.

SESIÓN 1: Primera toma de contacto e iniciación

		Sí	No	Observaciones
SESIÓN	¿Está de acuerdo con la metodología utilizada (presencial u online) en esta sesión?			
	¿La sesión se ha realizado en el tiempo establecido?			
	¿Piensa que la sesión debería de haber presentado una duración diferente?			
	¿Considera interesante el contenido de la sesión?			
	¿Está conforme con las actividades realizadas?			
	¿Piensa que esta sesión ha cumplido con los objetivos que se habían establecido?			

		Sí	No	Observaciones
PONENTE	¿Piensa que el ponente ha organizado bien las actividades realizadas en esta sesión?			
	¿Piensa que el contenido de la sesión ha sido explicado de forma clara y entendible?			
	¿Piensa que el ponente ha explicado los contenidos con seguridad?			
	¿El ponente ha resuelto las dudas planteadas por los participantes?			
	¿Se fomenta un clima de trabajo y participación?			
	¿Se propicia una comunicación fluida y espontánea?			
	¿Motiva a los participantes a interesarse por el contenido expuesto?			
	¿Es respetuoso en el trato con los participantes?			

		Sí	No	Observaciones
PARTICIPANTES	¿Han asistido todos o la gran mayoría de los participantes?			
	¿Los participantes han intervenido activamente en la sesión?			
	¿Piensa que el contenido de la sesión ha tenido un impacto positivo entre los participantes?			
	¿Cree que como resultado de la sesión de hoy la asistencia de la siguiente sesión se verá disminuida?			

(cont) Anexo W

- **Modelo 2** (perteneciente al Bloque 1: C+R)

La presente ficha se ha elaborado con la intención de llevar a cabo una evaluación procesual o de proceso del taller. Sus respuestas serán totalmente anónimas, por lo que se implora por su sinceridad a la hora de contestar.

BLOQUE 1: C+R

SESIÓN X: Nombre correspondiente a la sesión

		Sí	No	Observaciones
SESIÓN	¿Está de acuerdo con la metodología utilizada (presencial u online) en esta sesión?			
	¿La sesión se ha realizado en el tiempo establecido?			
	¿Piensa que la sesión debería de haber presentado una duración diferente?			
	¿Considera interesante el contenido de la sesión?			
	¿Está conforme con las actividades realizadas?			
	¿Piensa que esta sesión ha cumplido con los objetivos que se habían establecido?			

		Sí	No	Observaciones
PONENTE	¿Piensa que el ponente ha organizado bien las actividades realizadas en esta sesión?			
	¿Piensa que el contenido de la sesión ha sido explicado de forma clara y entendible?			
	¿Piensa que el ponente ha explicado los contenidos con seguridad?			
	¿El ponente ha resuelto las dudas planteadas por los participantes?			
	¿Se fomenta un clima de trabajo y participación?			
	¿Se propicia una comunicación fluida y espontánea?			
	¿Motiva a los participantes a interesarse por el contenido expuesto?			
	¿Es respetuoso en el trato con los participantes?			

		Sí	No	Observaciones
PARTICIPANTES	¿Han asistido todos o la gran mayoría de los participantes?			
	¿Los participantes han intervenido activamente en la sesión?			
	¿Piensa que el contenido de la sesión ha tenido un impacto positivo entre los participantes?			
	¿Cree que como resultado de la sesión de hoy la asistencia de la siguiente sesión se verá disminuida?			

(cont) Anexo W

- **Modelo 3** (perteneciente al Bloque 2: A+CVB)

La presente ficha se ha elaborado con la intención de llevar a cabo una evaluación procesual o de proceso del taller. Sus respuestas serán totalmente anónimas, por lo que se implora por su sinceridad a la hora de contestar.

BLOQUE 2: A+CVB
SESIÓN X: Nombre correspondiente a la sesión

		Sí	No	Observaciones
SESIÓN	¿Está de acuerdo con la metodología utilizada (presencial u online) en esta sesión?			
	¿La sesión se ha realizado en el tiempo establecido?			
	¿Piensa que la sesión debería de haber presentado una duración diferente?			
	¿Considera interesante el contenido de la sesión?			
	¿Está conforme con las actividades realizadas?			
	¿Piensa que esta sesión ha cumplido con los objetivos que se habían establecido?			

		Sí	No	Observaciones
PONENTE	¿Piensa que el ponente ha organizado bien las actividades realizadas en esta sesión?			
	¿Piensa que el contenido de la sesión ha sido explicado de forma clara y entendible?			
	¿Piensa que el ponente ha explicado los contenidos con seguridad?			
	¿El ponente ha resuelto las dudas planteadas por los participantes?			
	¿Se fomenta un clima de trabajo y participación?			
	¿Se propicia una comunicación fluida y espontánea?			
	¿Motiva a los participantes a interesarse por el contenido expuesto?			
	¿Es respetuoso en el trato con los participantes?			

		Sí	No	Observaciones
PARTICIPANTES	¿Han asistido todos o la gran mayoría de los participantes?			
	¿Los participantes han intervenido activamente en la sesión?			
	¿Piensa que el contenido de la sesión ha tenido un impacto positivo entre los participantes?			
	¿Cree que como resultado de la sesión de hoy la asistencia de la siguiente sesión se verá disminuida?			

(cont) Anexo W

- **Modelo 4** (perteneciente al Bloque 3: CS+CVB)

La presente ficha se ha elaborado con la intención de llevar a cabo una evaluación procesual o de proceso del taller. Sus respuestas serán totalmente anónimas, por lo que se implora por su sinceridad a la hora de contestar.

BLOQUE 3: CS+CVB

SESIÓN X: Nombre correspondiente a la sesión

		Sí	No	Observaciones
SESIÓN	¿Está de acuerdo con la metodología utilizada (presencial u online) en esta sesión?			
	¿La sesión se ha realizado en el tiempo establecido?			
	¿Piensa que la sesión debería de haber presentado una duración diferente?			
	¿Considera interesante el contenido de la sesión?			
	¿Está conforme con las actividades realizadas?			
	¿Piensa que esta sesión ha cumplido con los objetivos que se habían establecido?			

		Sí	No	Observaciones
PONENTE	¿Piensa que el ponente ha organizado bien las actividades realizadas en esta sesión?			
	¿Piensa que el contenido de la sesión ha sido explicado de forma clara y entendible?			
	¿Piensa que el ponente ha explicado los contenidos con seguridad?			
	¿El ponente ha resuelto las dudas planteadas por los participantes?			
	¿Se fomenta un clima de trabajo y participación?			
	¿Se propicia una comunicación fluida y espontánea?			
	¿Motiva a los participantes a interesarse por el contenido expuesto?			
	¿Es respetuoso en el trato con los participantes?			

		Sí	No	Observaciones
PARTICIPANTES	¿Han asistido todos o la gran mayoría de los participantes?			
	¿Los participantes han intervenido activamente en la sesión?			
	¿Piensa que el contenido de la sesión ha tenido un impacto positivo entre los participantes?			
	¿Cree que como resultado de la sesión de hoy la asistencia de la siguiente sesión se verá disminuida?			

Anexo X

Cuestionario de Satisfacción con la Intervención

El presente cuestionario se ha elaborado con el fin último de evaluar el grado de satisfacción que presentan los participantes con el programa de intervención. Sus respuestas serán totalmente anónimas, por lo que se implora por su sinceridad a la hora de contestar las preguntas.

Rodee, acorde a su opinión, uno de los números que conforman la escala del 1 al 5 (siendo el 1 la respuesta más negativa y 5 la respuesta más positiva) siguiendo las afirmaciones que se presentan a continuación.

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN CON LA INTERVENCIÓN					
1. Grado de satisfacción con respecto a la duración total de la intervención.	1	2	3	4	5
2. Grado de satisfacción con respecto a la duración de cada sesión.	1	2	3	4	5
3. Grado de satisfacción con las sesiones presenciales	1	2	3	4	5
4. Grado de satisfacción con los recursos utilizados en las dinámicas presenciales	1	2	3	4	5
5. Grado de satisfacción con las sesiones online	1	2	3	4	5
6. Grado de satisfacción con los recursos utilizados en las dinámicas online	1	2	3	4	5
7. Grado de satisfacción con el dinamizador principal de la intervención.	1	2	3	4	5
8. Participar en el taller me ha servido para desarrollar o mejorar mis competencias emocionales	1	2	3	4	5
9. Participar en el taller me ha originado interés en seguir fomentando mis competencias emocionales	1	2	3	4	5

(cont) Anexo X

10. Los conocimientos adquiridos tras la realización de este taller son de útil aplicación en el ámbito laboral	1	2	3	4	5
11. Los conocimientos adquiridos tras la realización de este taller son de útil aplicación fuera del ámbito laboral	1	2	3	4	5
12. Grado de satisfacción general con la intervención	1	2	3	4	5
13. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la intervención? <hr/> <hr/>					
14. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la intervención? <hr/> <hr/>					
15. ¿Qué cambiarías de la intervención para que se ajustase más a las necesidades de un profesor de ESO? <hr/> <hr/>					